

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO
HUMANO



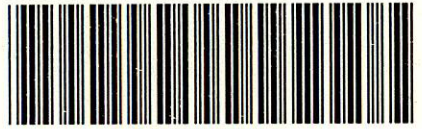
APRENDIZAJE INTERCULTURAL DE ESTUDIANTES
INTERNACIONALES UNIVERSITARIOS
EN MONTERREY

PROYECTO

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRIA EN
TRABAJO SOCIAL CON ORIENTACION EN PROYECTOS
SOCIALES

PRESENTA
SILVIA YAGUE SABIDO

JULIO DE 2013



1080204783

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO
HUMANO



APRENDIZAJE INTERCULTURAL DE ESTUDIANTES
INTERNACIONALES UNIVERSITARIOS
EN MONTERREY

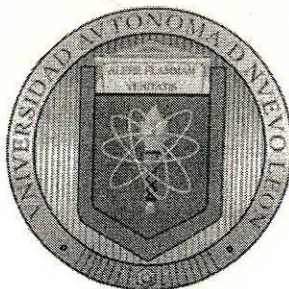
PROYECTO

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRIA EN
TRABAJO SOCIAL CON ORIENTACION EN PROYECTOS
SOCIALES

PRESENTA
SILVIA YAGÜE SABIDO

JULIO DE 2013

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO



APRENDIZAJE INTERCULTURAL DE ESTUDIANTES INTERNACIONALES
UNIVERSITARIOS EN MONTERREY

PROYECTO

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRÍA EN TRABAJO SOCIAL
CON ORIENTACIÓN EN PROYECTOS SOCIALES

PRESENTA

SÍLVIA YAGÜE SABIDO

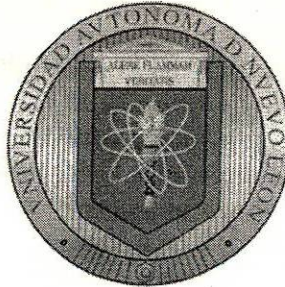
JULIO DE 2013



UANI



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO



APRENDIZAJE INTERCULTURAL DE ESTUDIANTES INTERNACIONALES
UNIVERSITARIOS EN MONTERREY

PROYECTO

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRÍA EN TRABAJO SOCIAL
CON ORIENTACIÓN EN PROYECTOS SOCIALES

PRESENTA

SÍLVIA YAGÜE SABIDO

ASESORA

DRA. CLAUDIA CAMPILLO TOLEDANO

JULIO DE 2013



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN □



FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

Los suscritos miembros de la Comisión del Proyecto de Maestría de la
Lic. Silvia Yagüe Sabido
 Hacen constar que han evaluado el Proyecto **"Aprendizaje intercultural de
 estudiantes internacionales universitarios en Monterrey"** y han dictaminado lo
 siguiente:

	APROBADO	REPROBADO	FIRMA
Dra. Claudia Campillo Toledano	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Mtro. Jesús González Villarreal	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
MAP. Ana Cristina Dahik Loo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

En vista de lo cual, hemos decidido APROBAR este proyecto y
 damos nuestro consentimiento para que sea sustentado en examen de grado de la
 Maestría en Trabajo Social con Orientación en Proyectos Sociales.

Vo.Bo.

MTS. Olga Lidia Martínez Chapa
 Subdirectora de Estudios de Posgrado
 Fac. de Trabajo Social y Desarrollo Humano, U.A.N.L.



FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL
 Y DESARROLLO HUMANO
 SUBDIRECCION DE
 ESTUDIOS DE POSGRADO
 U.A.N.L.

San Nicolás de los Garza N.L., a 24 de Junio de 2013

AGRADECIMIENTOS

Cuando llegué a Monterrey desde mi estimada Tortosa, nunca imaginé que estudiar una Maestría iba a suponer tantos cambios en mí, tanto profesionales como personales. Han sido dos años llenos de retos que he podido ir superando gracias al apoyo de muchas personas, que ahora intento resumir en esta página.

Mi primer y más profundo agradecimiento va dirigido a la asesora de este trabajo, la Doctora Claudia Campillo, ya que gracias a sus conocimientos, su experiencia y su dedicación, yo misma y mi trabajo hemos podido ir enriqueciéndonos y mejorando día tras día. Además le estoy muy agradecida por su cercanía y sobretodo por creer en mí y en este proyecto más que yo misma.

Agradezco a los miembros de la Comisión del Proyecto su participación como lectores. En especial a la Maestra Ana Cristina Dahik quisiera agradecerle su disponibilidad, sus tan necesarios ánimos y sus acertados comentarios, que no hicieron más que enriquecer mi trabajo.

A Argelia le agradezco su asesoramiento profesional, ya que sin su acompañamiento yo no estaría aquí, y este proyecto no se hubiera podido realizar.

A mis amigas de la maestría Irene, Mila y Móny, mis pilares fundamentales en Monterrey y compañeras de este viaje, gracias por vuestros consejos, vuestro apoyo y vuestra amistad, ya que habéis conseguido que me sintiera como en casa, a pesar de estar tan lejos de ella. A Gina quiero agradecerle su sonrisa y su paciencia en mis momentos de estrés, que no fueron pocos. A mi amiga Silviya gracias por comprenderme y animarme a seguir adelante (pronto estaremos juntas en Europa).

A los estudiantes internacionales del ITESM les quiero agradecer su participación e implicación en este proyecto.

Y por último, quisiera agradecer a mi familia en mi idioma materno, que es el catalán. A la meva mare Lola, li dedico aquest treball, perquè sense ella jo no seria qui sóc; els seus ànims sempre m'han ajudat a ser forta i tirar endavant. A la meva amiga Laura li vull donar les gràcies per la seva amistat i per les nostres converses interminables que m'han fet sentir prop de casa i m'han encoratjat a no donar-me mai per vençuda malgrat les dificultats.

A todas y todos, ¡gracias!

Sílvia Yagüe

RESUMEN

El trabajo social evoluciona y se desarrolla según las características históricas y políticas de cada región. Uno de los aspectos que define la época actual es la intensificación de las migraciones, que no solamente responden a cuestiones económicas, sino que también están motivadas por aspectos políticos, sociales o culturales. Uno de los grupos de migrantes temporales que desde la década de los noventa se ha incrementado, es el de los estudiantes, principalmente como consecuencia de las políticas de internacionalización de la educación superior.

A consecuencia de estos movimientos migratorios, los espacios donde conviven personas culturalmente diversas cada vez son más comunes y el trabajo social deberá desarrollar nuevas formas de gestión social ya que esta heterogeneidad cultural puede dar lugar a situaciones de angustia o estrés a causa de las diferentes formas de hablar, actuar, enseñar o vivir entre los migrantes y los individuos del país de acogida.

Los estudiantes internacionales, a pesar que su migración es temporal, también presentan dichas dificultades, limitando su desarrollo potencial y su bienestar. Es por ello que se plantea una intervención con estudiantes internacionales del ITESM-Campus Monterrey con el objetivo de contribuir al desarrollo de sus habilidades interculturales para mejorar sus procesos de adaptación mientras estén de intercambio.

El presente documento describe de forma detallada el proceso de diseño, ejecución y evaluación del proyecto con enfoque de Marco Lógico, "Aprendizaje Intercultural de estudiantes internacionales". Proyecto que a través de la combinación de métodos de formación intercultural expositivos y experienciales aporta nuevas formas de intervención a la disciplina del trabajo social.

TABLA DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	IV
RESUMEN DEL DOCUMENTO	V
INTRODUCCIÓN.....	1

CAPÍTULO 1

A) Antecedentes del proyecto	3
1. Internacionalización de la educación.....	5
2. Choque cultural	6
2.1. Enfoque enfermedad	8
2.2. Enfoque de crecimiento	9
3. Aculturación	10
4. Adaptación	10
B) Vinculación con la política social	14
1. Nivel internacional	15
2. Nivel nacional	16
3. Nivel estatal	16
C) Contexto del proyecto	17
1. Aspectos sociales del problema	20
2. Institución donde se implementa el proyecto	20
2.1. Conocimiento general de la institución	20
2.2. Aspectos de la organización	20

CAPÍTULO 2

A) Metodología del proyecto	24
1. Diagnóstico	30
2. Planeación	30
2.1. Identificación del problema	31
2.1. Planificación del proyecto	34
3. Diseño	34
3.1. Nombre del proyecto	34
3.2. Objetivos	34
3.3. Población beneficiada	34
3.4. Localización física	34
3.5. Estrategia de intervención	35
3.6. Justificación del proyecto	36
4. Implementación	36
B) Evaluación del proyecto	43
1. Evaluación de la implementación	44
2. Evaluación de resultados	44

CAPÍTULO 3

A) Resultados

- 1. Resultado final 48
- 2. Implicaciones del proyecto para el campo del trabajo social 50
- 3. Alcances y limitaciones del proyecto 51

B) Recomendaciones

- 1. Posibles líneas de intervención futura 51
- 2. Recomendaciones y sugerencias 52

BIBLIOGRAFÍA 54

ANEXOS 60

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura número 1: Hipótesis U-curve del choque cultural.....	6
Figura número 2: Hipótesis W-curve del choque cultural.....	7
Figura número 3: Modelo de aculturación de Berry.....	10
Figura número 4: Adaptación psicológica en el tiempo	11
Figura número 5 Adaptación sociocultural en el tiempo.....	12
Figura número 6: Crecimiento del número de estudiantes inscritos fuera de su país de origen	17
Figura número 7: Árbol del problema	30
Figura número 8: Árbol de objetivos.....	31

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla número 1: Aportaciones de las perspectivas de adaptación	12
Tabla número 2: Problemas a los que se enfrentan los estudiantes internacionales según el estudio de Oppen y colaboradores	13
Tabla número 3: Principales países de destino de los estudiantes internacionales en el 2000 y 2010	17
Tabla número 4: Principales regiones de origen de los estudiantes internacionales	18
Tabla número 5: Principales países de procedencia de los estudiantes internacionales en México para el periodo agosto 2010 – julio 2011	18
Tabla número 6: Matriz del Marco Lógico del Proyecto “Aprendizaje Intercultural”	33
Tabla número 7: Estrategia de implementación del Proyecto “Aprendizaje Intercultural de estudiantes internacionales”	42
Tabla número 8: Criterios de la evaluación de proceso	43
Tabla número 9: Comparación de medias	48
Tabla número 10: Pruebas de normalidad	49
Tabla número 11: Pruebas de comparación de medias	49

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica número 1: Distribución de estudiantes internacionales según tipo de institución de educación superior	19
Gráfica número 2: Distribución de áreas de estudio de los estudiantes internacionales	19
Gráfica número 3: Participación de estudiantes internacionales en el ITESM	19
Gráfica número 4: Distribución principales zonas de origen de los alumnos extranjeros del ITESM	20
Gráfica número 5: Procedencia de los estudiantes que participaron en la evaluación diagnóstica	24
Gráfica número 6: Conocimiento del idioma español de los estudiantes que participaron en la evaluación diagnóstica	25
Gráfica número 7: Comparativa entre los patrones de convivencia en el país de origen frente a la estancia de intercambio de los estudiantes que participaron en la evaluación diagnóstica	25
Gráfica número 8: Entidad o persona que brindó la información previa al intercambio a los estudiantes que participaron en la evaluación diagnóstica	26
Gráfica número 9: Comparación del tipo de información recibida frente al tipo de información que se considera de mayor utilidad entre los estudiantes que participaron en la evaluación diagnóstica	26
Gráfica número 10: Interacción social con autóctonos según la región de origen de los estudiantes que participaron en la evaluación diagnóstica	27
Gráfica número 11: Comprensión y participación cultural según la región de origen de los estudiantes que participaron en la evaluación diagnóstica	27
Gráfica número 12: Uso y desarrollo del idioma según región de origen de los estudiantes que participaron en la evaluación diagnóstica	28
Gráfica número 13: Identificación con la cultura mexicana según región de origen de los estudiantes que participaron en la evaluación diagnóstica	28
Gráfica número 14: Interacción social con connacionales según región de origen de los estudiantes que participaron en la evaluación diagnóstica	29
Gráfica número 15: Añoranza según región de origen de los estudiantes que participaron en la evaluación diagnóstica	29
Gráfica número 16: Comparación de la interacción social con personas de la sociedad de acogida antes y después de la intervención	45

Gráfica número 17: Comparación de la comprensión y participación cultural antes y después de la intervención.....	45
Gráfica número 18: Comparación del uso y desarrollo del idioma antes y después de la intervención	46
Gráfica número 19: Comparación de la identificación con la cultura de acogida antes y después de la intervención.....	46
Gráfica número 20: Comparación de la interacción con los connacionales antes y después de la intervención	46
Gráfica número 21: Comparación de la nostalgia antes y después de la intervención.....	47

Este trabajo se estructura de la siguiente forma: en el primer capítulo se contextualiza la movilidad académica y se reflexiona sobre qué es la movilidad académica y la experiencia de los estudiantes que se están formando y que están estudiando en el extranjero. En el segundo capítulo se presentan los principales problemas que afectan a los estudiantes internacionales y se describen las políticas globales y nacionales que regulan la movilidad académica. En el tercer capítulo se describen los aspectos principales de la movilidad académica y se analiza el programa de intercambio de estudiantes de educación superior de la Universidad de Monterrey y se describe la experiencia de los estudiantes que están en el extranjero de educación superior.

En el cuarto capítulo se describe la experiencia de los estudiantes que están en el extranjero de educación superior y se describe la experiencia de los estudiantes que están en el extranjero de educación superior. En el quinto capítulo se describe la experiencia de los estudiantes que están en el extranjero de educación superior y se describe la experiencia de los estudiantes que están en el extranjero de educación superior.

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual se caracteriza por el importante y constante flujo de información, capital y personas. Respecto a la movilidad entre personas, en las últimas décadas y sobre todo a partir de los años noventa, uno de los colectivos de migrantes temporales que más se ha incrementado como consecuencia de los procesos de internacionalización de las instituciones de educación superior, son los estudiantes internacionales.

Cuando se hace referencia a estos estudiantes, no siempre se tienen presentes las dificultades por las que pasan, pero el contacto que se establece entre estos estudiantes y las personas de la sociedad de acogida pocas veces se da de una forma armónica, y pueden surgir conflictos y malentendidos a causa de las diferentes formas de hablar, pensar, actuar, enseñar y vivir. A pesar de que las universidades, conscientes de estas dificultades, realizan esfuerzos por intentar preparar a sus estudiantes internacionales, el brindar información previa al intercambio no siempre es suficiente, ya que es una vez que empieza el contacto con la cultura de acogida cuando surgen las mayores dificultades y malestares. Es importante pues, contar un seguimiento de la adaptación de estos estudiantes para lograr que alcancen una experiencia lo más satisfactoria posible en el país de intercambio.

Como se ha señalado, este grupo social se enfrenta a dificultades y retos que disminuyen y limitan su desarrollo potencial y puesto que el trabajo social tiene como principal objetivo de su quehacer mejorar las condiciones de vida de las personas, es pertinente plantear una intervención con este colectivo desde la disciplina del trabajo social. En ese sentido, el presente documento tiene como finalidad presentar la experiencia del diseño, implementación y evaluación del proyecto "Aprendizaje intercultural de estudiantes internacionales universitarios en Monterrey", proyecto socioeducativo que pretende a través de ciertas actividades de formación intercultural, coadyuvar a los estudiantes a adaptarse de forma más satisfactoria al nuevo contexto y que a su vez puedan reducir los sentimientos negativos asociados al contacto cultural, conocidos bajo el nombre de choque cultural.

Este trabajo se estructura de la siguiente forma: en el primer capítulo se contextualiza la movilidad académica y se reflexiona sobre qué es la internacionalización de la educación superior, cuáles son las partes implicadas y qué consecuencias tiene para los estudiantes internacionales. Puesto que un proyecto no puede ser una iniciativa aislada, después de presentar los principales problemas que afectan a los estudiantes internacionales se describen las políticas globales y nacionales que impulsan los convenios de movilidad estudiantil y seguidamente se describen los aspectos principales de la institución donde se realiza el proyecto. En este caso se realiza en una institución de educación superior de carácter privado puesto que a nivel nacional son las instituciones que atraen a un mayor número de estudiantes internacionales.

En el segundo capítulo y a través de la Metodología del Marco Lógico, se describen los pasos seguidos para elaborar el proyecto "Aprendizaje intercultural". Se presentan los resultados del diagnóstico que se aplicó a los estudiantes internacionales del ITESM, así como las actividades que se diseñan en relación a los resultados obtenidos en el diagnóstico más las referencias extraídas de la revisión de literatura. Después de relatar las actividades que se implementaron, el siguiente apartado describe la evaluación del proyecto y por ser la primera vez que se aplica, en la evaluación se analizan tanto los procesos como los resultados que generó el proyecto.

Finalmente el último capítulo de este trabajo se centra en discutir los resultados que alcanzó el proyecto en relación a los estudiantes internacionales, los alcances y limitaciones de este tipo de proyectos, y el aporte que brinda esta experiencia a la disciplina del trabajo social.

CAPÍTULO 1

En este capítulo se introduce el estado de la cuestión alrededor de los estudiantes internacionales. El primer apartado consiste en la revisión de literatura sobre los fenómenos que engloba la movilidad académica para los estudiantes, y se abordan conceptos como internacionalización de la educación superior, choque cultural o adaptación. En la segunda parte se describen las principales características que definen a los estudiantes internacionales a nivel global y local. Y por último, en el tercer punto se exponen las políticas sociales que afectan a la internacionalización de la educación superior y que enmarcan la intervención del proyecto que aquí se presenta.

A) Antecedentes del proyecto.

1. Internacionalización de la educación.

La internacionalización de la educación superior (en adelante E.S.) a pesar de ser un concepto presente en el ámbito educativo desde los años 80 (Gacel-Ávila, 2005:9; Gascón y Cepeda, 2009; Delgado y otros, 2011:105), aún no cuenta con una definición comúnmente aceptada¹. En 1993 Knight hace una propuesta de definición considerando la internacionalización como el proceso de integrar una dimensión internacional dentro de la investigación, la enseñanza y las funciones de servicio en una institución de educación superior (Pedregal, 2003:11; Gascón y Cepeda 2009). Para Van der Wende (1997) la definición de Knight se basa en un enfoque demasiado institucional y considera que el fenómeno de la internacionalización es cualquier esfuerzo sistemático y sostenido dirigido a promover la respuesta de las instituciones de educación superior a los retos planteados por la globalización en sus vertientes sociales, económicas y laborales (Roldán, 2007: 31; Gacel-Ávila, 2005:11). Knight en 2003 propone una nueva definición: "la internacionalización es el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global con el objetivo, las funciones o el ofrecimiento de la enseñanza postsecundaria" (Knight, 2005:12). Al utilizar términos más genéricos como proceso, función,

¹ Aquí nada más se presentan algunas de las definiciones, para profundizar en la discusión sobre las diversas conceptualizaciones de la internacionalización de la educación, se puede revisar Pérez, E. (2010). Internacionalización de la Educación Superior en México: una agenda inconclusa.

internacional, intercultural o global, se trata de una definición más objetiva que permite aplicarse a diferentes niveles y contextos educativos y culturales.

Las motivaciones por las cuales las instituciones de educación superior (en adelante IES) se adhieren a los procesos de internacionalización según Knight (2005) han pasado de dividirse en argumentos económicos, políticos, socioculturales o educativos, a distinguirse entre motivos nacionales e institucionales. Entre los intereses nacionales Knight resalta el desarrollo de recursos humanos, la creación de alianzas estratégicas, la generación de ingresos y transacciones, la construcción de nación, y el desarrollo social y cultural. Es decir, los países van a intentar reclutar a aquellos profesionales y estudiantes más brillantes para incrementar la competitividad científica, tecnológica y económica de su país (desarrollo de recursos humanos) a través de la generación de alianzas estratégicas, políticas y económicas con los países vecinos y así lograr una ciudadanía educada, capacitada y bien formada que logre un aprendizaje y enriquecimiento tanto de las otras culturas como de la propia.

En cambio, entre los intereses de las IES (aunque éstos puedan variar según su misión, población estudiantil y docente, o su localización geográfica), Knight (2005) destaca como principales: el realce del perfil y la reputación internacional, la mejora de la calidad, el desarrollo de recursos, la generación de ingresos, la creación de alianzas estratégicas, y la investigación y generación de conocimientos. Las universidades por tanto, van a intentar atraer a los profesionales y estudiantes del más alto perfil con el deseo de sobresalir mundialmente como institución internacional de calidad, ya que la internacionalización es vista como el medio para lograr la mejora de dichos estándares. Las actividades de la internacionalización además, se consideran una forma tanto de generar ingresos como de crear vínculos entre instituciones para poder resolver problemas y desafíos globales.

Todas estas razones anteriormente expuestas influyen profundamente en las estrategias, programas y políticas que adoptan los países o las instituciones para lograr su internacionalización. Gacel-Ávila (2000) distingue entre dos principales iniciativas para alcanzar la internacionalización de la ES: las estrategias programáticas y las organizacionales. Mientras que las estrategias programáticas se refieren a iniciativas de naturaleza académica; las organizacionales buscan la integración y la institucionalización de la dimensión internacional e intercultural en la misión, las políticas generales y en los sistemas y procedimientos administrativos de las instituciones.

Entre las estrategias programáticas Gacel-Ávila (2000) destaca la internacionalización de la docencia, de la investigación y de la extensión. La internacionalización de la docencia se compone de actividades como la internacionalización del currículum, el fomento de la movilidad estudiantil y del personal académico, la enseñanza de idiomas extranjeros o los cursos de educación a distancia; la internacionalización de la investigación, a través de la organización de seminarios y conferencias internacionales, la participación en redes internacionales de investigación y publicación científica, programas de investigación y publicaciones en colaboración con instituciones extranjeras o el establecimiento de centros de investigación sobre temas globales; y la internación de la extensión, entendida como la promoción de actividades culturales internacionales, la inclusión de contenidos internacionales en programas de radio o televisión o los proyectos comunitarios con enfoque internacional.

Las estrategias organizacionales se dividen según Gacel-Ávila en tres categorías: políticas y normatividad institucionales, sistemas y procedimientos para la operacionalización e implementación, y servicios de apoyo. Algunas de las actividades relacionadas con las políticas institucionales son la constitución de un comité de internacionalización que sea responsable de la integración de la dimensión internacional en la misión institucional, de asegurar la participación de todos los sectores de la comunidad universitaria y de evaluar el avance y la calidad del proceso de internacionalización. Para poder internacionalizar los sistemas y procedimientos Gacel-Ávila (2005) considera importante el tratar de integrar la dimensión global en los sistemas de planeación, presupuesto y evaluación institucional. Por último la internacionalización de los servicios de apoyo se logrará con la valoración de la experiencia internacional e intercultural entre el personal académico y administrativo, y el ofrecimiento de oportunidades para sabáticos y estancias de trabajo en el extranjero.

Según Pérez (2010) en México una de las principales actividades que se desarrollan en relación a la internacionalización de las IES es la movilidad académica de estudiantes. Entre este colectivo tan heterogéneo las variables que influyen en la decisión de pasar una estancia en el extranjero son muy variadas, pero Larsen y Vicent-Lacrin (2005) consideran que los motivos que tienen mayor peso a la hora de escoger un destino u otro son: el idioma (tanto del país como de los cursos que ofrecen), la proximidad cultural y geográfica, la idea que se tiene sobre el país (por ejemplo el clima, o los atractivos turísticos y culturales), el costo de estudiar en el país (supuestamente cuanto menor sea la diferencia entre estudiar en el propio país o en el extranjero, mayor será la movilidad), el reconocimiento de las habilidades y calificaciones en el país de origen, las políticas de migración y las oportunidades laborales del país al que se va.

Pero a pesar de la oportunidad y beneficios que tiene para los estudiantes el irse de intercambio a un país extranjero, este cambio de residencia y esta incorporación (aunque sea temporal) a una cultura que es diferente a la propia, de acuerdo a Ward y Kennedy (1994) supone uno de los eventos más estresantes en la vida de un estudiante (Castro, 2011:118), ya que va a tener que hacer esfuerzos tanto por aprender algunos de los símbolos y rituales de la nueva cultura, como por ejemplo qué palabras usar o cómo saludar (Hofstede, 1997:209) como por reconocer los valores subyacentes. Por tanto, se va a producir un choque entre los valores, creencias, normas y formas de actuar de los estudiantes internacionales y de los miembros de la cultura de acogida. Esta situación de incapacidad por actuar de forma competente en la nueva cultura, provoca un estado de desasosiego conocido como choque cultural.

2. Choque cultural.

El choque cultural se trata de un constructo que ha sido usado para describir el impacto emocional, psicológico, conductual, cognitivo y fisiológico que tiene el proceso de adaptación en los individuos (Pedersen, 1995) que temporal o definitivamente se establecen en una cultura ajena. El primero en introducir este término fue el antropólogo Kalvero Oberg en 1954 y lo describe como la reacción psicológica que resulta de la pérdida de todos los signos y símbolos familiares durante las interacciones sociales, y de la incapacidad por interpretar las normas y las costumbres de la nueva cultura.

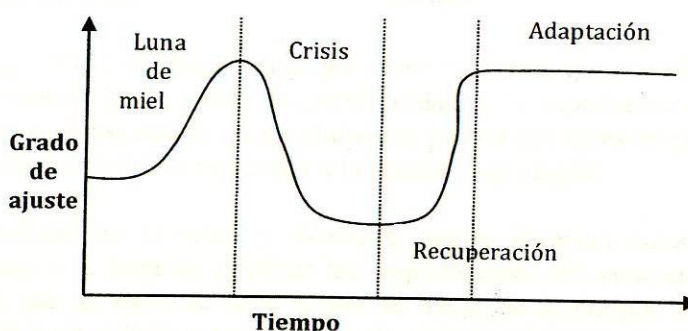
Dentro de la literatura especializada en el tema de los efectos del contacto intercultural, se consideran diferentes modelos² de choque cultural que se pueden agrupar en dos enfoques principales, uno llamado de enfermedad y otro de crecimiento, cuyas principales características se presentan y desarrollan a continuación.

2.1. Enfoque de enfermedad.

Desde este enfoque se entiende el choque cultural como un proceso que cuenta con una serie de síntomas y etapas. Los síntomas más comunes descritos por Oberg (1960) son la tensión, el clima de rechazo, la desorientación, la sensación de pérdida y los sentimientos de sorpresa e impotencia.

Oberg (1960) basándose en la Hipótesis de la Curva de U planteada por Lysgaard en 1955, señala que el proceso de adaptación de los estudiantes pasa por diferentes etapas que parecen seguir una curva en forma de U (figura 1). Al inicio del intercambio el estudiante está como en una "Luna de miel", tiene relaciones interpersonales cordiales, pero superficiales con los miembros del nuevo país y experimenta sensaciones de euforia y curiosidad por todo lo desconocido. Pero pasado este momento de entusiasmo, llega una fase de "crisis", las diferencias en el lenguaje, valores, ideología y comportamiento que al principio parecían atractivas al estudiante, ahora le afectan a su autoestima: no sabe muy bien como comportarse y aparecen síntomas de confusión, soledad, apatía, ansiedad o frustración. Si el estudiante es capaz de encontrar formas de manejar estas situaciones y supera los sentimientos negativos hacia la nueva cultura, empezará una nueva etapa de "recuperación", donde será capaz de mantener relaciones interpersonales cálidas, tendrá seguridad en sí mismo y será capaz de empatizar con los demás. Si además el estudiante consigue expresarse sin dificultad y aceptar las costumbres de la nueva cultura, se alcanzará la última fase de "adaptación" o "independencia".

Figura 1. Hipótesis U-curve del choque cultural



Fuente: elaboración propia.

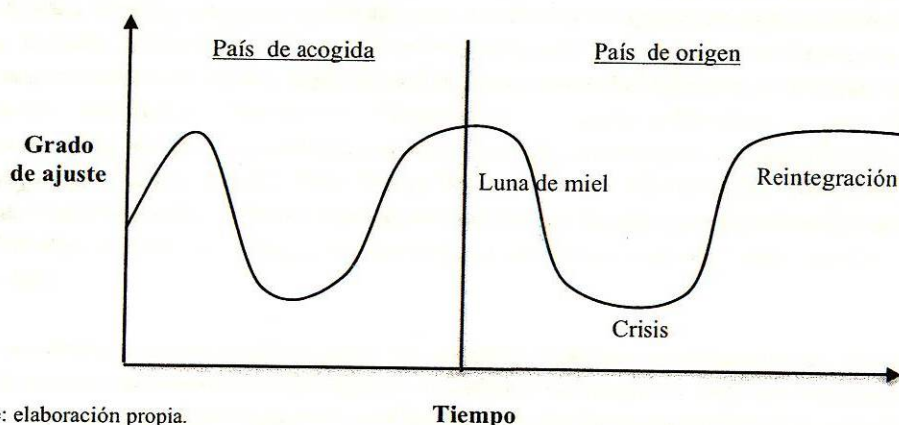
Pero puesto que el modelo planteado por Oberg no refleja la vuelta de los estudiantes a su casa, Gullahorn y Gullahorn en 1963 introducen el modelo de la W (figura 2), que sería una ampliación y reflejo de la Hipótesis de la Curva de U. Estos autores consideran que al regreso a su país de origen, los estudiantes van a volver a sufrir los mismos síntomas de

²Para mayor detalle sobre los diferentes modelos se puede revisar Soriano, I. (2007). *Evaluación de un programa de movilidad en la formación de traductores: expectativas, experiencias y grado de satisfacción de los participantes, profesores y gestores del intercambio* o Zhou y otros (2008): *Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education*.

choque cultural que ya experimentaron durante el intercambio. Este choque se debe a la pérdida del sentido de pertenencia, ya que perciben cambios en las costumbres, en los hábitos y en los estilos de vida, y además extrañan a sus nuevas amistades, la rutina que habían adoptado y las experiencias vividas en el extranjero.

Este choque cultural de reingreso o inverso para Soriano (2007) cuenta con tres fases principales: la "Luna de Miel", que al igual que la primera etapa en el extranjero, se caracteriza por los sentimientos de euforia, pero esta vez por volver a casa. La fase de "crisis", que empieza cuando los estudiantes se dan cuenta que las experiencias vividas en el extranjero han producido cambio en ellos y que además lo que esperaban encontrar en su regreso a casa no es lo mismo que ellos habían imaginado. Pero cuando empiezan a participar en actividades que les hacen sentir integrados en la sociedad y son capaz de analizar los aspectos positivos y negativos de ambas culturas, entrarían en la tercera y última etapa, que es la de "reintegración".

Figura 2. Hipótesis W-Curve del choque cultural



Fuente: elaboración propia.

Elgorriaga (2011) afirma que hay que tener en cuenta que no todos los estudiantes pasan por las mismas fases, y que la personalidad y la experiencia previa influyen en gran medida en la trayectoria y en los síntomas, puesto que éstos se pueden manifestar incluso tiempo después de haber regresado a la sociedad de origen.

Estos modelos de U-curve y W-curve, según diversos autores cuentan con ciertas limitaciones a la hora de explicar las implicaciones del contacto cultural. Ward (1998) considera que su éxito se debe a que se tratan de prototipos intuitivamente atractivos, puesto que parece lógico esperar que el contacto intercultural en un primer momento se caracterice por el entusiasmo y que poco a poco ese entorno se haga cada vez más complejo y desafiante.

Autores como Furnham y Bochner (1986) o Church (1982) plantean que estas hipótesis tienen un apoyo limitado porque la evidencia de la curva en forma de U y W es débil, poco concluyente y sobregeneralizada (Briones, 2010: 84). Según Briones (2010) los problemas de evidencia empírica de estos modelos tiene que ver con los diseños, ya que son de tipo transversal, en lugar de longitudinal y serían más apropiados estos últimos ya que permitirían explorar los cambios surgidos en la adaptación a lo largo del tiempo.

Weaver (2000) por su parte, considera que este enfoque de enfermedad no busca explicaciones teóricas sobre las causas y consecuencias del choque cultural, sino que simplemente busca diagnosticar al sujeto a partir de una lista de síntomas específicos, centrándose por tanto, en los aspectos patológicos y negativos del proceso (Dongfeng, 2012:71).

A raíz de todas estas limitaciones, surgen nuevos estudios que consideran que el estrés de adaptación a una nueva cultura es algo positivo, que se va aprendiendo con el tiempo, y se clasifican dentro del enfoque de crecimiento.

2.2. Enfoque de crecimiento.

Este enfoque considera el choque cultural como un proceso de aprendizaje que a pesar de ser una experiencia estresante, no tiene por qué considerarse como negativa, ya que como resultado implica una mayor comprensión intercultural, unas nuevas perspectivas sobre la cultura y una mayor competencia intercultural (Markova, 2006, Reza, 2011).

Para Ward (2001) cualquier encuentro social puede ser problemático, pero entre los estudiantes internacionales, al desplazarse de forma temporal en una cultura diferente a la suya, la falta de habilidades sociales e interpersonales para operar en la nueva sociedad, el desconocimiento de ciertos aspectos de la nueva sociedad (físicos, tecnológicos, climáticos, políticos, jurídicos, educativos, lingüísticos y socio-culturales) y las fallas en la comunicación verbal y no verbal, son factores que contribuyen a intensificar el sentimiento de angustia (Reza, 2011). Para hacer frente a esas dificultades, Furnham y Bochner (citados en Pedersen, 1995:8) consideran que los estudiantes internacionales aprenderán las habilidades, reglas y roles que requieran para desenvolverse de forma efectiva en la nueva sociedad.

Las variables imprescindibles para un contacto cultural satisfactorio de acuerdo a Ward (2001) son el conocimiento del idioma, la calidad del contacto con los nacionales, las redes de amistad, la experiencia previa en el extranjero, la distancia cultural, la identidad cultural, los modos de aculturación y la formación intercultural.

Cabe hacer un apunte sobre la distancia cultural; se trata de un aspecto que tiene un fuerte impacto en los procesos de adaptación de los individuos, ya que el comportamiento está fuertemente influenciado por la cultura de origen. Hofstede (1980) en su estudio sobre las diferencias culturales, distingue cinco dimensiones principales que diferencian a las culturas: la distancia de poder, el individualismo o colectivismo, la crianza o logro, la evitación de la incertidumbre y el tiempo (Albert, 2005, Santos, 2004, Vilà, 2008).

La dimensión de distancia de poder hace referencia al tipo de relación con las figuras de autoridad. Hay ciertas culturas con alta distancia jerárquica, como la latinoamericana o la asiática, que enfatizan las relaciones de poder en todos los ámbitos, mientras que hay otras como la estadounidense, con una baja distancia de poder, donde la igualdad y las oportunidades devienen el elemento principal. En el caso de México, según el estudio de Hofstede, se trata de una sociedad jerárquica, que acepta las desigualdades entre sus miembros y no las cuestiona.

Respecto a la segunda dimensión, se puede distinguir entre las culturas individualistas, que son aquellas que tienden a privilegiar los intereses del individuo antes que los del grupo

(Olivos, 2010:45) y son importantes la independencia, la autonomía, la distinción o la autosuficiencia; y las culturas colectivistas, que se caracterizan por las relaciones de dependencia, la cooperación, las redes sociales extensas, y unos miembros que se apoyan mutuamente y se preocupan por cómo sus decisiones y sus actos pueden afectar al grupo (Rodríguez, 2008:103). México con una puntuación de 30 en la escala de Hofstede, se considera una cultura colectivista ya que se mantiene relaciones estrechas y prolongadas sobretodo con la familia, tanto nuclear como extensa.

La dimensión de crianza o logro se refiere al grado en que las sociedades valoran la solidaridad, la cooperación y el compartir afecto o bien prefieren los comportamientos dinámicos y la adquisición de riquezas. En el estudio de Hofstede, México obtuvo una de las mayores puntuaciones en la dimensión de logro (69), considerándose una sociedad orientada a la competencia y al éxito (los miembros de esta sociedad harán todo lo posible por sobresalir y lograr más éxito que el resto).

El factor de evitación de la incertidumbre se refiere a la adaptabilidad de las culturas a los cambios y a la tolerancia a las incertidumbres. Aquellas culturas que tengan un alto nivel de evitación de la incertidumbre requerirán contar con reglas claras y precisas para cada situación que se presente. Según Hofstede, México con una puntuación de 82, se trata de una sociedad que tiende a evitar la incertidumbre y las situaciones de riesgo, se resiste al cambio y tiene una necesidad emocional de reglamentos (aunque luego sus miembros no siempre los cumplan).

En la última dimensión de tiempo, Hofstede distingue entre sociedades que tienen una orientación a largo plazo, en las cuales se valoran los compromisos y la realización de esfuerzo a cambio de recompensas futuras, frente a las culturas de corto plazo, que buscan la consecución de objetivos y recompensas de forma inmediata. Esta dimensión apareció en estudios más recientes y no hay datos sobre México.

Por tanto cuanto menor sea la distancia entre la cultura de origen y la de acogida, menor será el choque cultural y la dificultad para adaptarse, ya que el estudiante necesitará realizar menores esfuerzos para entender la cultura de intercambio.

Así, tal y como se ha expuesto en párrafos precedentes el choque cultural es el impacto que sufren los estudiantes de intercambio al enfrentarse a las diferencias que perciben entre su cultura de origen y de acogida. Las respuestas y cambios más profundos que experimentan los estudiantes al tratar de adaptarse a ese contexto diferente, se conoce bajo el término de aculturación.

3. Aculturación.

La primera aproximación a este término surge desde la antropología americana y es definido como un proceso bidireccional que comprende aquellos fenómenos que resultan cuando grupos de individuos que tienen culturas diferentes entran en contacto continuo y directo, con los consiguientes cambios que surgen en los modelos culturales originales de uno o de los dos grupos (Redfield, Linton y Herskovits, 1936). Se trata de una definición ampliamente aceptada pese a que cuenta con una limitación importante, ya que entiende que el contacto cultural debe ser continuo, excluyendo interacciones más breves como por ejemplo la de los estudiantes internacionales.

Para Berry (1997; 2003) otra limitante con la que cuenta la definición de Redfield y otros es que solamente tiene en cuenta los cambios a nivel grupal y deja de lado el aspecto individual; y hay que tener en cuenta que no todos los individuos participan de la misma forma y por tanto tampoco cambian de la misma manera. En esa misma línea Bartolomé y colaboradores (2000) y Graff (2010) consideran que los cambios que experimentan los individuos se pueden producir en tres niveles diferentes: de forma superficial, donde los cambios se reflejarían en la forma de vestir, la alimentación o el aprendizaje de hechos históricos; a nivel intermedio, que comprendería los cambios en el idioma y la preferencia por las relaciones de amistad con los autóctonos; y por último en un nivel significativo o profundo en el cual se llegaría a cambios más permanentes en el individuo, sobretodo en lo que respecta a las creencias, valores y normas.

Berry³(1980) considera que los cambios de actitudes, comportamientos y cognición que experimentan los estudiantes internacionales cuando están de intercambio se dan en función de la combinación de dos dimensiones: la preferencia por mantener la propia identidad y cultura, o la preferencia por tener contacto y participar en la cultura de acogida. Y según el grado de prioridad por una u otra actitud, se da lugar a cuatro estrategias de aculturación, que son la integración, la asimilación, la separación o la marginalización.

Figura 3: Modelo de aculturación de Berry

		¿Es valioso mantener mi identidad cultural y las costumbres de mi lugar de origen?	
		SÍ	NO
¿Es valioso establecer relaciones con la sociedad en la que vivo actualmente?	SÍ	INTEGRACIÓN	ASIMILACIÓN
	NO	SEPARACIÓN	MARGINACIÓN

Fuente: Calderón (2009:94) y Albert (2005:116).

La integración es el proceso que acontece cuando se mantiene parcialmente la integridad cultural y ciertas características propias de la cultura de origen como el idioma, los hábitos alimenticios o las fiestas, mientras se participa en las estructuras económicas, sociales o jurídicas de la sociedad de acogida (Albert, 2005:117).

La asimilación implica la aceptación y predisposición actitudinal positiva hacia el nuevo entorno cultural, acompañada de rechazo, desprecio u olvido de las características de la cultura de origen (Sobral y otros, 2010: 410).

La separación se da cuando el individuo no busca establecer una relación con la sociedad de acogida y prefiere mantener su identidad cultural (Albert, 2005:117). Hay un cierto rechazo ante el entorno de acogida y a su vez cierta exaltación o idealización de la cultura de origen.

³Para una discusión más amplia sobre los diferentes modelos de aculturación y sus limitaciones, se puede consultar Melero, L. (2010). *La persona más allá de la migración. Manual de intervención psicosocial con personas migrantes*; o Albert, C. (2005). *Migraciones europeas y globalización. Modelos de competencia intercultural e interacción social*.

Y por último la marginalización es la estrategia en que los individuos pierden la identidad cultural y tienen actitudes negativas hacia ambos entornos culturales (Sobral y otros, 2010, Basabe y otros, 2004).

4. Adaptación.

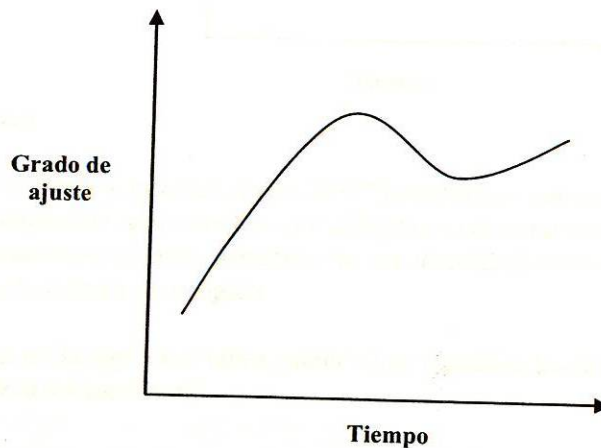
Los resultados de la aculturación llevan a la adaptación, proceso que según Ward (2001) y Briones (2010) tiene dos dimensiones, la psicológica y la sociocultural, que a pesar de estar relacionadas entre sí, cuentan con factores y patrones de evolución temporal diferenciados.

La adaptación psicológica está relacionada con la perspectiva del afrontamiento y del estrés, y se ve influenciada por factores como la personalidad, los sucesos vitales, el apoyo social percibido y la relación con los autóctonos (Basabe y otros, 2004:96; Briones, 2010).

Basabe y otros (2004) a partir de un análisis de la adaptación psicológica entre migrantes residentes en el País Vasco, concluyeron que los sentimientos de depresión, angustia y ansiedad que están vinculados al estrés y las dificultades, disminuyen con el tiempo de estancia en el país de acogida.

A una conclusión parecida llega Ward y colaboradores (2001) en estudios hechos con estudiantes de intercambio, según sus investigaciones, el ajuste psicológico sigue una curva de U pero en dirección opuesta, es decir, en las primeras etapas del intercambio los sentimientos negativos de angustia son más altos y posteriormente disminuyen tal y como se puede apreciar en la figura 4.

Figura 4: Adaptación psicológica en el tiempo



Fuente: Ward, 2004

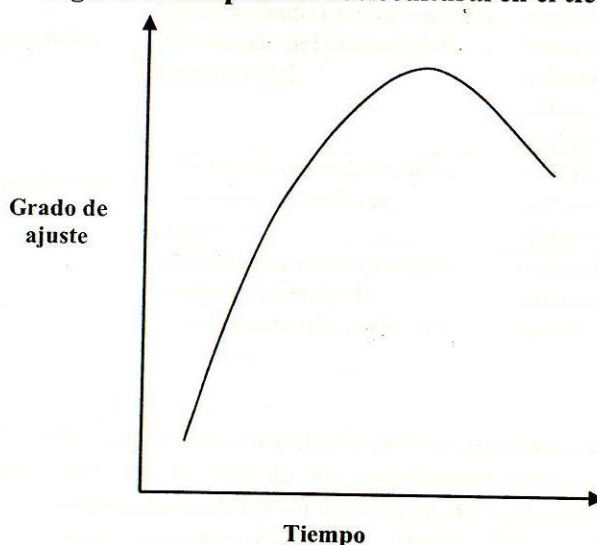
La adaptación sociocultural, en cambio, deriva del modelo de aprendizaje cultural, de los aspectos conductuales de la experiencia de la aculturación, y se puede entender en términos de habilidades sociales o interacciones que permiten aprender el funcionamiento de la sociedad (instituciones, burocracia, leyes) y de la cultura (lengua, costumbres,

normas sociales) (Briones, 2010; Zlobina y otros, 2004) y poder manejarse más fácilmente en la sociedad de acogida.

Para Ward (1999) la adaptación sociocultural se mide en relación al grado de dificultad experimentado en el ejercicio de tareas diarias, la habilidad en el idioma, la distancia cultural y la cantidad de contactos con los nacionales y Moghaddam (Olivos, 2010:15) además incluye las expectativas (cuanto más realistas y más puedan anticiparse a los problemas que surgen, más fácil será la adaptación).

Según Zlobina (2004: 104) y Coles (2012) se trata de un proceso gradual de aprendizaje. Al principio se experimentan mayores dificultades, pero a medida que pasa el tiempo la adaptación va mejorando tal y como se puede observar en la figura 5.

Figura 5: Adaptación sociocultural en el tiempo



Fuente: Ward, 2004

Un estudio de Berry y colaboradores (1997) determinó que aquellos individuos que logran una mejor adaptación son aquellos que adoptan una estrategia aculturativa de integración, en la que mantienen ciertos aspectos de su identidad cultural, pero a la vez adquieren elementos de la cultura de acogida.

Grosso modo en la siguiente tabla (tabla 1) se exponen las diferencias entre la adaptación psicológica y la sociocultural.

Tabla 1: Aportaciones de las perspectivas de adaptación

	Adaptación Psicológica	Adaptación sociocultural
Definición	Satisfacción y bienestar emocional.	Habilidades culturales apropiadas al contexto social y cultural.
Componentes	Cognitivo y afectivo.	Conductual.
Base Teórica	Estrés y afrontamiento.	Aprendizaje cultural.
Patrones temporales	Mayor nivel de malestar psicológico al comienzo, después se prevé un descenso pero acompañado de posibles fluctuaciones.	Mayor dificultad al comienzo, con un descenso en el tiempo a medida que se adquieren habilidades y conocimientos culturales.
Factores relacionados	La personalidad, los cambios vitales, los estilos de afrontamiento (activo y el uso del sentido del humor) y el apoyo social.	Duración de la residencia, conocimiento cultural, contacto e identificación con los autóctonos, distancia cultural, dominio del nuevo idioma y las estrategias de aculturación.
Relación con la identidad cultural	Una fuerte identidad étnica amortigua el malestar subjetivo.	Una fuerte identidad con la cultura mayoritaria facilita la competencia cultural.
Indicadores	Satisfacción con el país de residencia, estrés de aculturación, apoyo social percibido.	Contacto cultural, satisfacción y expectativas académicas, autoeficacia social y cultural.

Fuente: Briones, 2010.

Muchas de las dificultades que se han presentado en este apartado son comunes a todos los migrantes temporales, pero en el caso de los estudiantes internacionales se les suman ciertos problemas específicos asociados a su condición de estudiantes y de migrantes. Un estudio realizado por Oppen, Teichler y Carlson en 1990 a 439 estudiantes internacionales determinó cuáles eran los principales 10 problemas que sufrían los estudiantes de intercambio.

Tabla 2: Problemas a los que se enfrentan los estudiantes internacionales según el estudio de Oppen y colaboradores

Tipo de problema	Porcentaje
Mucho contacto con personas de diferentes países	28,6%
Diferencias en los métodos de enseñanza	23,4%
Cuestiones administrativas	20,9%
Preparación del personal docente	15,2%
Orientación sobre el programa académico	15%
Sin tiempo suficiente para viajar	15%
Alojamiento	13,6%
Cuestiones financieras	12,9%
Encontrar un lugar donde concentrarse y estudiar	12,1%
Interacción con los estudiantes del país de acogida	11,6%

Fuente: Ward, 2001.

Entre los principales problemas, tal y como se exponen en la tabla 2, aparecen cuestiones relacionadas con la adaptación sociocultural como son el contacto con personas de diferentes países y la interacción con los estudiantes autóctonos, además de la desinformación sobre cuestiones administrativas o sobre las materias a cursar. Las universidades interesadas en la internacionalización de la educación y en la movilidad estudiantil han de ser conscientes de estas dificultades por las que pasan los estudiantes internacionales sobre todo en las primeras semanas de intercambio y deberían procurar realizar esfuerzos por minimizarlas. En este trabajo precisamente se propone eso, presentar un proyecto de intervención con estudiantes internacionales que sea un espacio de entendimiento cultural donde a través de actividades de formación intercultural, los estudiantes puedan desarrollar ciertas habilidades que les permita una estancia más satisfactoria en México y que sus dificultades disminuyan.

El proyecto "Aprendizaje Intercultural de estudiantes internacionales" que aquí se presenta no pretende ser un elemento aislado de una universidad, sino que sigue los lineamientos nacionales e internacionales y responde a los retos de las políticas referentes a la internacionalización de las instituciones de educación superior.

B) Vinculación con la política social.

Para Martínez Nogueira los proyectos no pueden concebirse como instrumentos aislados, sino como conjuntos de acciones que pretenden alcanzar un impacto integral sobre la realidad social (1998:27) y para ello es necesario que haya una coherencia entre los proyectos, los programas y las políticas sociales, y así asegurar que los esfuerzos del proyecto no se vean anulados por las consecuencias de otras decisiones políticas.

Montagut (2000:20) define política social de la siguiente manera:

aquella política relativa a la administración pública de la asistencia, al desarrollo y dirección de los servicios específicos del Estado y de las autoridades locales, en aspectos tales como salud, educación trabajo, vivienda, asistencia y servicios sociales. Política que tendría como finalidad la de paliar determinados problemas sociales o, de una forma más modesta, perseguir objetivos que generalmente son percibidos como respuesta a tales problemas.

Si se hace un análisis de las políticas sociales que existen en México en relación a los estudiantes de intercambio o a los migrantes temporales, es manifiesta la inexistencia de alguna política específica que atienda los problemas de este colectivo. Es por eso que en este apartado únicamente se hace referencia a políticas o documentos legales que tengan relación únicamente con la internacionalización de la educación superior a nivel internacional, nacional y estatal.

1. Nivel internacional.

Según Pérez (2010) la internacionalización de las IES tiene repercusión internacional gracias al empuje de organismos como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) o el Banco Mundial (BM).

La UNESCO en la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*⁴ promueve la internacionalización como una estrategia no sólo para mantener o elevar la calidad y eficacia de las instituciones, sino también para formar a los "ciudadanos del mundo" (Pereyra, 2004) y en relación a ese objetivo destacan los siguientes artículos:

Artículo 1. La misión de la educación superior es educar, formar y realizar investigación. Apartado d: contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural.

Artículo 11. Evaluación de la calidad. Apartado b: la calidad de la enseñanza superior debe estar caracterizada por su dimensión internacional, que incluye elementos como el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes y los proyectos de investigación internacionales.

Artículo 15. Poner en común los conocimientos teóricos y prácticos entre los países y continentes. Apartado c: Habría que ratificar y aplicar los instrumentos normativos regionales e internacionales relativos al reconocimiento de los estudios, incluidos los que atañen a la homologación de conocimientos, competencias y aptitudes de los diplomados, a fin de permitir a los estudiantes cambiar de curso con más facilidad y de aumentar la movilidad dentro de los sistemas nacionales y entre ellos.

Artículo 16. De la "fuga de cerebros" a su retorno. [...] Habría que atender a la creación de un entorno que atraiga y retenga el capital humano cualificado, mediante políticas nacionales o acuerdos internacionales que faciliten el retorno, permanente o temporal, de especialistas e investigadores muy competentes a sus países de origen. Al mismo tiempo, hay que alentar un proceso de retorno de profesionales mediante programas de colaboración que, gracias a su dimensión internacional, favorezcan la creación y el fortalecimiento de establecimientos y faciliten la plena utilización de las capacidades endógenas. [...].

A nivel internacional México forma parte de ALCUE (Espacio Común de Educación Superior de América Latina, el Caribe y al Unión Europea) que tiene la intención de contribuir al proceso de construcción de un espacio educativo común. En relación a la internacionalización de la educación, predominan las siguientes estrategias:

Fomentar el establecimiento y el adecuado desarrollo de programas coordinados de movilidad de estudiantes, investigadores y profesores, y personal técnico y de gestión, y que contemplen, en su caso, el reconocimiento de los estudios.

Promover el establecimiento y la adecuada gestión de programas que fomenten la creación de mecanismos y redes de cooperación e intercambio entre instituciones de educación superior y sus cuerpos académicos, en particular el desarrollo de estudios y títulos conjuntos.

Según Rubio (2006:273) para México el ALCUE supone un espacio estratégico para fortalecer la internacionalización de las IES, reforzar las relaciones bilaterales y multilaterales entre los estados y coadyuvar al proceso de mejora continua de la calidad del sistema de educación superior.

⁴Se puede consultar en línea en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.

Además de en el ALCUE, México también participa en el Proyecto ALFA-Tuning 2011-2013⁵, que tiene como objetivo general contribuir a la construcción de un Espacio de Educación Superior en América Latina a través de la convergencia curricular. Con la comparabilidad curricular se espera contribuir a la movilidad estudiantil, al reconocimiento de estudios y créditos y a la creación de redes y puentes entre las universidades de América Latina.

2. Nivel nacional.

La Política Educativa y el Programa Sectorial de Educación son los dos ejes rectores que guían la educación en México, representada en el Plan Nacional de Educación que a su vez se inserta dentro del Plan Nacional de Desarrollo (PND2007-2012).

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PSE) es uno de los primeros documentos de política mexicana que incorpora el término internacionalización y lo establece como una de las líneas estratégicas para avanzar en el objetivo de elevar la calidad de la educación superior (Pérez, 2010:94).

Estrategia 1.19. Impulsar la internacionalización de la educación superior mexicana y de sus instituciones.

Estrategia que se logrará a través de las siguientes líneas de acción:

Propiciar que las instituciones mexicanas de educación superior incorporen la dimensión internacional en sus programas y actividades para coadyuvar, por esta vía, a mejorar la calidad de la educación que ofrecen, consolidar su competitividad académica y sus capacidades docentes, de investigación e innovación.

Alentar la celebración de acuerdos entre instituciones mexicanas y extranjeras de prestigio, así como el impulso de programas de intercambio y movilidad de estudiantes, investigadores y profesores

Apoyar proyectos y acciones de cooperación y conformación de redes de cuerpos académicos con instituciones extranjeras.

Participar en procesos de construcción del espacio común de la educación superior, en América Latina y el mundo.

Promover convenios que propicien el reconocimiento internacional de mecanismos de evaluación y acreditación de programas educativos.

En el Plan Nacional de Desarrollo la perspectiva internacional de la educación se puede identificar en el eje 3 de *Igualdad de Oportunidades* y concretamente en el punto 3.3 que se refiere a la transformación educativa.

Objetivo 14 de ampliación de la cobertura, mejora de la equidad, la calidad y pertinencia de la educación superior. El plan busca que las instituciones de educación superior funcionen con mayor equidad en la formación de ciudadanos, profesionales creativos y científicos comprometidos con su país y de competencia internacional (PND, 2007:196).

⁵Para más información sobre el Proyecto Tuning América Latina se puede consultar la web <http://www.tuningal.org>

3. Nivel estatal.

A nivel estatal, el Plan Estatal de Desarrollo de Nuevo León (2010:70) tiene entre sus objetivos el liderazgo y la calidad educativa para el desarrollo y para lograrlo una de sus estrategias tiene que ver con la internacionalización de la educación puesto que se busca "mejorar la calidad de la educación en todos los niveles y modalidades, con base en los más altos estándares internacionales" a través de diferentes acciones destacando la de fortalecer los esquemas de internacionalización del sistema educativo estatal.

Tal y como se afirmó al inicio de este apartado, los proyectos sociales han de tener relación con las políticas sociales, en la medida que sus objetivos no han de ser contrapuestos. El proyecto "Aprendizaje intercultural de estudiantes internacionales" en la medida que pretende incidir en la mejora de los procesos de adaptación de los estudiantes de intercambio, coadyuva a la internacionalización de la educación superior y al fomento de los intercambios estudiantiles.

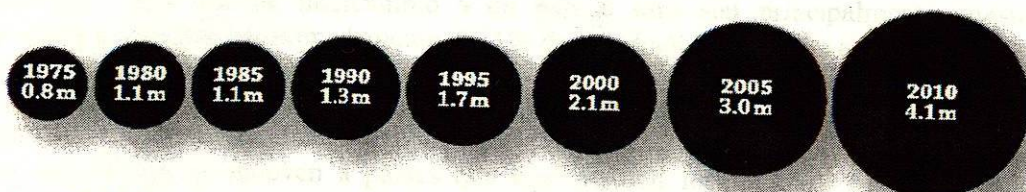
C) Contexto del proyecto.

En este apartado se abordan los aspectos sociales del problema, se presentan las principales características de los estudiantes internacionales en general y de los estudiantes que llegan a México y al ITESM⁶ en particular. En una segunda sección se expone de forma general los aspectos más relevantes del ITESM.

1. Aspectos sociales del problema.

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en su publicación *Education at a Glance 2012* (en adelante EAG), el número de estudiantes matriculados en el extranjero ha ido en aumento, pasando de 0,8 millones en 1975 a 4,1 millones en 2010 (figura 6). Este aumento se ha dado entre otras razones por el interés de determinados países en promover relaciones académicas, culturales, sociales y políticas entre diferentes países; por el incremento en el acceso a la enseñanza superior; por la reducción de los costos de transporte; y por la internacionalización de los mercados de trabajo para individuos altamente calificados. Según estimaciones de la OCDE (2012) es probable que la proporción de estudiantes internacionales siga aumentando gradualmente sobretodo entre los países que pertenecen a la OCDE y al G-20, entre los cuales se encuentra México.

Figura 6: Crecimiento del número de estudiantes inscritos fuera de su país de origen



Fuente: OCDE, 2012.

⁶El ITESM es la institución escogida para realizar el proyecto puesto que es una de las universidades mexicanas que atrae a un mayor número de estudiantes internacionales.

A nivel global, según los indicadores de EAG 2012 y tal y como se puede revisar en la tabla 3, las principales destinaciones de los estudiantes internacionales son algún país de la Unión Europea (40%) o de América del Norte (21%).

Tabla 3. Principales países de destino de los estudiantes internacionales en el 2000 y 2010

País	Porcentaje	
	2000	2010
Estados Unidos	22,9%	16,6%
Reino Unido	10,7%	12,9%
Australia	5,1%	6,5%
Alemania	9,02%	6,4%
Francia	6,6%	6,3%
Canadá	4,5%	4,7%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de Education at a Glance, 2002 y 2012. OCDE.

Por lo que respecta a los países de origen, Asia y Europa son las regiones que cuentan con un mayor número de alumnos estudiando fuera de sus fronteras. Según datos de EAG 2012 en el año 2010 del total de estudiantes de intercambio, un 15% eran originarios de China, un 5% eran hindúes y un 3% Coreanos. En el caso de Europa, las altas tasas de movilidad entre sus estudiantes se debe principalmente a la facilidad de tránsito entre los países miembros (destacan sobretudo Alemania y Francia, que cuentan con un 3 y un 2% de estudiantes en el extranjero). Por lo que respecta a América Latina su número de estudiantes internacionales aún es bajo, ya que solamente el 6,2% del total y en el caso de México tan solo llegan al 0,3%.

Tabla 4. Principales regiones de origen de los estudiantes internacionales

Región	Porcentaje	
	2000	2010
Asia	41%	52%
Europa	33%	22,7%
África	s/d	11,8%
América Latina y el Caribe	s/d	6,2%
América del Norte	s/d	2,7%
Oceanía	s/d	1%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de Education at a Glance 2002 y 2012. OCDE.

EAG 2012 establece que aquellos factores que más influyen en la preferencia de los estudiantes por irse de intercambio a un país u otro son principalmente cuestiones geográficas (ya que aproximadamente el 21% de estudiantes se mueve a países con los que comparte frontera terrestre o marítima), aspectos idiomáticos (aquellos países que cuentan con un mayor número de internacionales son aquellos que su lengua de enseñanza es un idioma ampliamente hablado y escrito como el inglés, el francés) o a razones académicas (los estudiantes se mueven a países que cuentan con instituciones de alta reputación internacional).

Ya centrando la mirada al caso de México, de acuerdo a los resultados de la Primera Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional de México 2012 (conocida como Encuesta Patlani) durante el periodo de agosto 2010 a julio 2011 el número de

estudiantes internacionales matriculados fue de 7.689, representando un 0,73% del total de la población estudiantil de ese periodo.

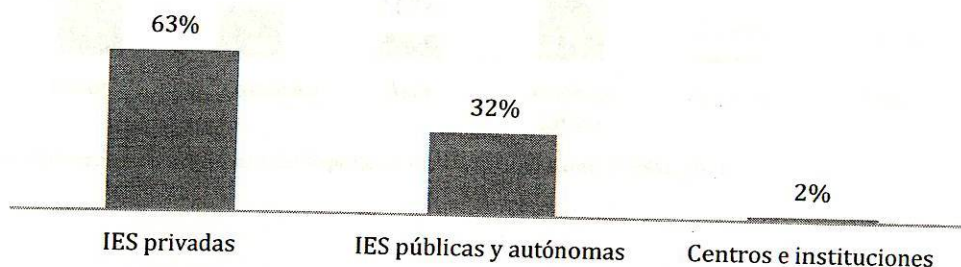
Tabla 5. Principales países de procedencia de los estudiantes internacionales en México para el periodo agosto 2010 – julio 2011

País	Número de estudiantes	Porcentaje
Francia	1448	18,8%
Estados Unidos	1015	13,2%
España	757	9,8%
Alemania	745	9,6%
Colombia	514	6,6%
Canadá	378	4,9%
Australia	231	3%
Corea	223	2,9%

Fuente: Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional de México, 2012.

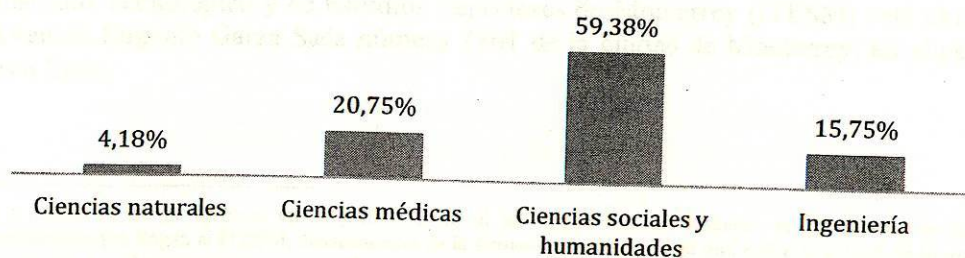
Tal y como se muestra en las siguientes gráficas, el perfil de los estudiantes internacionales que llega a México es predominantemente femenino (54%), de procedencia europea (48%), estudiante de ciencias sociales (36,2%) y con un convenio de intercambio en una IES de carácter privado (62,7%) de DF, Jalisco o Puebla ya que según ANUIES (Gacel-Ávila, 2005) son los estados cuyas instituciones cuentan con mayor grado de relaciones internacionales.

Gráfica 1. Distribución de estudiantes internacionales según tipo de institución de educación superior



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional de México, 2012.

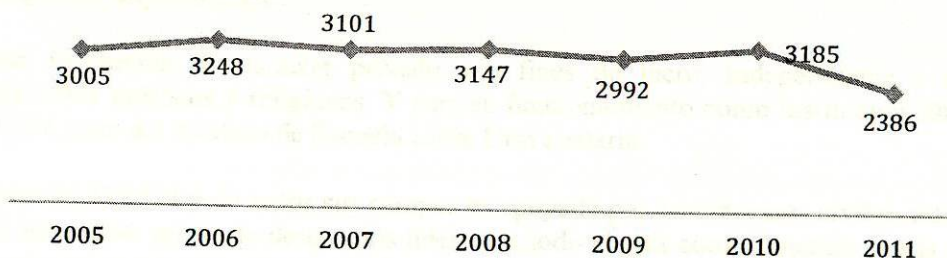
Gráfica 2. Distribución de áreas de estudio de los estudiantes internacionales



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional de México (2012)

Por lo que se refiere a la institución donde se realiza el proyecto, desde el 2005 el ITESM cuenta con una población más o menos estable de estudiantes extranjeros de más de 3000 alumnos. En el 2011 se llegó a la cifra de 2386 y de éstos, 293 hicieron su intercambio en el Campus Monterrey⁷.

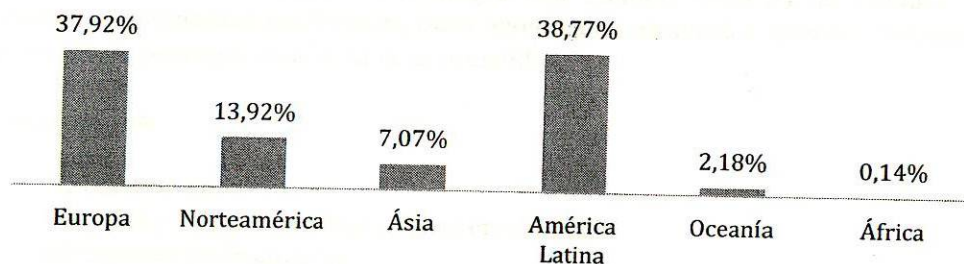
Gráfica 3: Participación de estudiantes internacionales en el ITESM.



Fuente: Reporte de movilidad estudiantil del ITESM, 2011

Por lo que se refiere a las nacionalidades de los estudiantes, el ITESM sigue una dinámica parecida a la que se registra a nivel nacional, ya que cuenta con un importante número de estudiantes europeos, pero con la peculiaridad que supone un importante foco de atracción para alumnos latinoamericanos tal y como se puede ver en la gráfica 4.

Gráfica 4: Distribución principales zonas de origen de los alumnos extranjeros⁸



Fuente: Elaboración propia a partir del Reporte de movilidad estudiantil ITESM, 2011.

2. Institución donde se implementa el proyecto⁹

2.1. Conocimiento general de la institución

El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) está ubicado en la Avenida Eugenio Garza Sada número 2501 de la ciudad de Monterrey, en el estado de Nuevo León.

⁷ Tal y como se puede apreciar en la gráfica 3, en el año 2011 hay un descenso en el número de estudiantes internacionales que llegan al ITESM, consecuencia de la situación de inseguridad que sufrió la ciudad de Monterrey por los problemas con el narcotráfico.

⁸ En esta gráfica se tienen en cuenta los porcentajes de los alumnos tanto temporales como regulares.

⁹ Información obtenida de la web del ITESM: <http://www.itesm.edu/wps/wcm/connect/ITESM/Tecnologico+de+Monterrey/Nosotros/>

2.2. Aspectos de la organización

Antecedente

El ITESM fue fundado en 1943 gracias a la visión de don Eugenio Garza Sada y de un grupo de empresarios, quienes constituyeron una asociación civil denominada Enseñanza e Investigación Superior, A.C.

Es una institución de carácter privado, sin fines de lucro, independiente y ajena a partidarios políticos y religiosos. Y para su funcionamiento como institución educativa, el ITESM goza del estatuto de Escuela Libre Universitaria.

La labor del ITESM y de todos sus campus es apoyada por asociaciones civiles, integradas por un numeroso grupo de destacados líderes de todo el país comprometido con la calidad de la educación superior. Cada año, los consejeros de estas asociaciones civiles se reúnen para establecer las metas que deben orientar las grandes decisiones, dirigidas a que el ITESM cumpla con su objetivo de convertirse en motor de desarrollo de las comunidades y del país. También cuenta con el apoyo de la comunidad nacional, que participa en los sorteos que la propia institución organiza para ampliar el programa de becas y la inversión en infraestructura.

El ITESM sigue procesos de acreditación institucional en México, ante La Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) e internacionales ante La Southern Association of Colleges and Schools (SACS) de Estados Unidos. Además, sus programas académicos están acreditados nacional e internacionalmente ante organismos de prestigio en el área de especialidad.

Datos generales

- 31 campos en México
- 20 sedes y oficinas internacionales en el mundo
- 60 carreras profesionales
- 36 carreras internacionales
- 33 programas de especialidades
- 42 programas de maestría
- 12 programas de doctorado
- 198 Programas académicos de profesional acreditados por organismos nacionales.
- 30 Programas académicos reconocidos por organismos internacionales
- 61 Programas académicos de nivel posgrado reconocidos nacionalmente.
- 19 Programas académicos de nivel posgrado acreditados internacionalmente.

Alumnos¹⁰

- 99.203 (26.943 en preparatoria, 55.246 en profesional y 17.014 en posgrado).
- 57,76% beneficiados por los programas de becas y apoyo financiero

¹⁰Para el semestre Agosto-Diciembre 2012

Internacionalización

- 350 convenios de colaboración con universidades de cuatro continentes.
- 7.485 alumnos estudiaron durante un semestre o verano en universidades extranjeras.
- 554 profesores participaron en proyectos internacionales, cursos de verano, seminarios y congresos en el extranjero.
- 4.262 alumnos extranjeros cursaron un semestre o verano en alguno de los campus.

Visión

En el año 2015, el Tecnológico de Monterrey será la institución educativa más reconocida de América Latina por el liderazgo de sus egresados en los sectores privado, público y social; y por la investigación y desarrollo tecnológico que realiza para impulsar la economía basada en el conocimiento, generar modelos de gestión e incubación de empresas, colaborar en el mejoramiento de la administración pública y las políticas públicas, y crear modelos y sistemas innovadores para el desarrollo sostenible de la comunidad.

Misión

Es misión del ITESM formar personas íntegras, éticas, con una visión humanística y competitiva internacionalmente en su campo profesional, que al mismo tiempo sean ciudadanos comprometidos con el desarrollo económico, político, social y cultural de su comunidad y con el uso sostenible de los recursos naturales.

A través de sus programas educativos y de investigación y desarrollo el ITESM forma personas y transfiere el conocimiento para:

- Promover la competitividad internacional de las empresas con base en el conocimiento, la innovación, el desarrollo tecnológico y el desarrollo sostenible.
- Desarrollar modelos de gestión de empresas para competir en una economía globalizada.
- Crear, implantar y transferir modelos y redes de incubadoras para contribuir a la generación de empresas.
- Colaborar en la profesionalización de la administración pública; y analizar y plantear políticas públicas para el desarrollo del país.
- Contribuir al desarrollo sostenible de la comunidad con modelos y sistemas innovadores para mejorarla en lo educativo, social, económico y político.

Con esta misión, el ITESM y la comunidad que en torno a él se forma se comprometen a contribuir al desarrollo de la sociedad.

Principios y valores.

- Compromiso de los integrantes de la comunidad educativa del ITESM con sus valores fundamentales.
- Participación ciudadana y estado de derecho.
- Igualdad de oportunidades para el ingreso y permanencia de los estudiantes.
- Movilidad social.

- Libertad académica.
- Apertura al debate de los grandes temas.
- Compromiso con la formación integral de los estudiantes y de quienes laboran en el ITESM.
- Desarrollo permanente de profesores y empleados.
- Participación y retroalimentación de la comunidad educativa para el desarrollo y mejoramiento de la vida institucional del ITESM.

El ITESM tiene como misión internacionalizar tanto su institución como sus egresados, por lo que da gran prioridad a los intercambios académicos de estudiantes (entre otras actividades de internacionalización) e incluso cuenta con un departamento encargado de apoyar los procesos de internacionalización, que es la Oficina de Programas Internacionales. El proyecto "Aprendizaje Intercultural de estudiantes internacionales" en la medida que se trata de una actividad que fomenta la internacionalización y el desarrollo de personas internacionalmente competentes, encaja plenamente en la visión y la misión del ITESM.

CAPÍTULO 2

Este capítulo tiene como objetivo presentar detalladamente el ciclo del proyecto: primero se exponen los resultados de la evaluación diagnóstica realizada a estudiantes del ITESM para, según dichos resultados, poder iniciar con la planeación del proyecto (fase que cuenta con la identificación del problema que se pretende abordar y los objetivos que se propone el proyecto). Seguidamente se presenta el diseño, es decir, el plan de actividades que se pretenden realizar y a continuación en la implementación exponen las actividades que realmente se llevaron a cabo. En el último apartado se exponen los resultados de la evaluación, tanto de resultados como de proceso.

A) Metodología del proyecto.

La metodología utilizada es el enfoque de Marco Lógico (en adelante ML) propuesta por la Agencia Internacional de Desarrollo de Estados Unidos (USAID en sus siglas en inglés) a finales de los 60 y que se ha convertido en una herramienta muy frecuente entre las agencias internacionales de cooperación y desarrollo¹¹ especialmente porque se trata de un instrumento que facilita el proceso de conceptualización, diseño, ejecución y evaluación de proyectos (Ortegón y otros, 2005: 13).

Entre las ventajas de usar esta metodología destacan: la claridad, sencillez y aparente lógica interna que aporta el ML a la hora de formular, presentar y justificar proyectos (Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo, 2011:79); que aporta un formato para llegar a acuerdos precisos acerca de los objetivos, metas y riesgos del proyecto (Banco Interamericano de Desarrollo, 1997:62); y que es una herramienta eficaz para valorar el impacto del proyecto y contrastarlo con la realidad (AVCD, 2011:79).

¹¹Entre otras encontramos el Banco Interamericano de Desarrollo, el Asian Development Bank, el Banco Mundial, la Agencia alemana de cooperación internacional para el desarrollo sostenible, la Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional (CIDA) o la ONU (ILPES, 2004. Boletín 15, pág., 7 y 8).

A pesar de sus muchas ventajas, también cuenta con limitaciones, se le critica sobretodo su rigidez y su simplificación excesiva de la realidad (muchas veces se deja de lado información relevante para poder comprender o valorar adecuadamente el proyecto); y que se trata de una herramienta muy lineal que se vuelve difícil de aplicar en programas a largo plazo, más abstractos o en contextos complejos (AVCD, 2011: 113).

A continuación se describen de forma detallada las etapas y pasos que se siguieron para diseñar e implementar el proyecto "Aprendizaje Intercultural".

1. Diagnóstico.

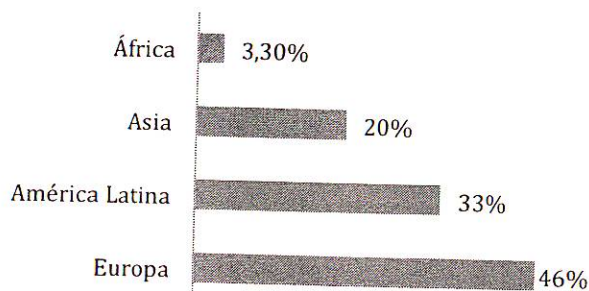
La evaluación inicial o diagnóstico social es un proceso de elaboración y sistematización de información que implica tanto conocer y comprender los problemas y necesidades, como sus causas y su evolución a lo largo del tiempo (Ander-Egg, 1999).

En este caso en concreto, se realiza una evaluación diagnóstica con la intención de conocer cuál es la situación de los estudiantes internacionales del ITESM-Campus Monterrey en relación a sus procesos adaptación a la cultura regiomontana. Para ello se utiliza el método de encuesta, que se aplica a través del correo electrónico a los estudiantes del semestre Enero - Junio 2012.

El cuestionario (anexo 1) utilizado está dividido en dos secciones: la primera cuenta con preguntas de carácter general como la edad, la nacionalidad, el país de origen, la experiencia migratoria o la información previa al intercambio; y la segunda sección consta de una escala de likert de 24 ítems de Pedersen y colaboradores (2011) llamada Sojourner Adjustment Measure (en adelante, SAM). Esta escala operacionaliza el concepto de ajuste sociocultural y psicológico en diferentes componentes comportamentales. Además divide sus ítems en 6 factores, 4 considerados como positivos, y 2 como negativos. Los factores positivos son: (1) la interacción social las personas de la sociedad de acogida, (2) la comprensión y participación cultural, (3) el uso y desarrollo del idioma y (4) la identificación con la cultura de acogida; y los negativos son (5) la interacción social con los connacionales y (6) la nostalgia o el sentirse fuera de lugar.

Los resultados que arroja el SAM se analizan con el paquete estadístico SPSS y se concluye que el porcentaje de mujeres es levemente superior que el de los hombres (61% frente a 39%) con una edad comprendida entre los 20 y 40 años, siendo el rango de edad de los 21 a los 24 donde hay una mayor concentración (gráfica 5) y de nacionalidad principalmente europea (46%) o latinoamericana (33%).

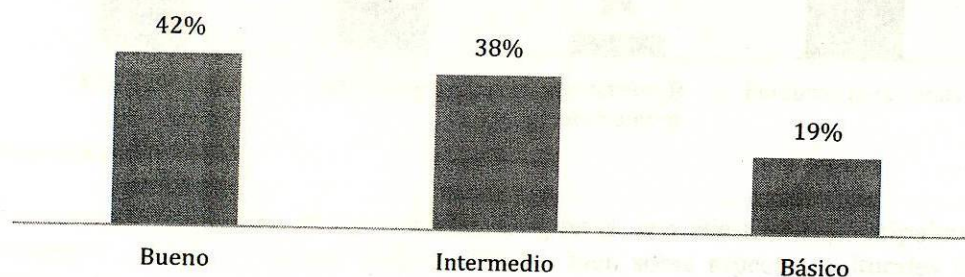
Gráfica 5: Procedencia estudiantes que participaron en la evaluación diagnóstica



Fuente: elaboración propia.

A pesar de contar con un importante número de estudiantes internacionales hispanohablantes, entre aquellos que no contaban con el español como lengua materna tal y como se puede apreciar en la gráfica 6, en la mayoría de los casos afirman tener un conocimiento bueno del idioma.

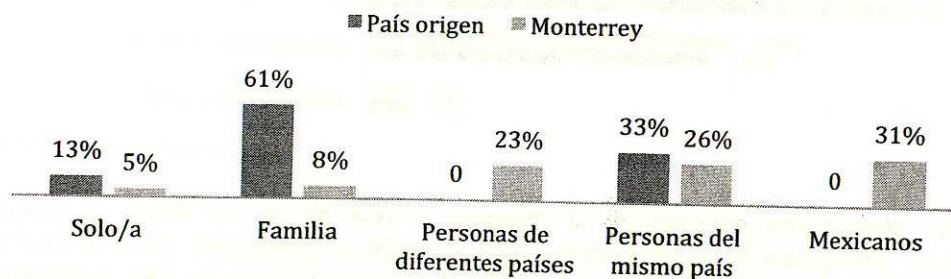
Gráfica 6: Conocimiento del idioma español de los estudiantes que participaron en la evaluación diagnóstica



Fuente: elaboración propia.

Por lo que respecta a la convivencia, los resultados indican que un número importante de estudiantes vivían con su familia en sus lugares de origen (61%) o con personas de su mismo país (33%), pero nunca con personas de nacionalidades diferentes. Al irse de intercambio esa tendencia cambia, y tal y como refleja la gráfica 7, una vez en el extranjero los arreglos residenciales se vuelven más variados y los estudiantes empiezan a compartir su espacio con personas de nacionalidades diferentes a las suyas (23%), entre ellos mexicanos (31%). A pesar de ello, cabe resaltar que igualmente un importante número de estudiantes comparte casa con estudiantes de su misma nacionalidad, aspecto que según el SAM se podría considerar como un factor que dificultaría la adaptación de los estudiantes en la sociedad mexicana.

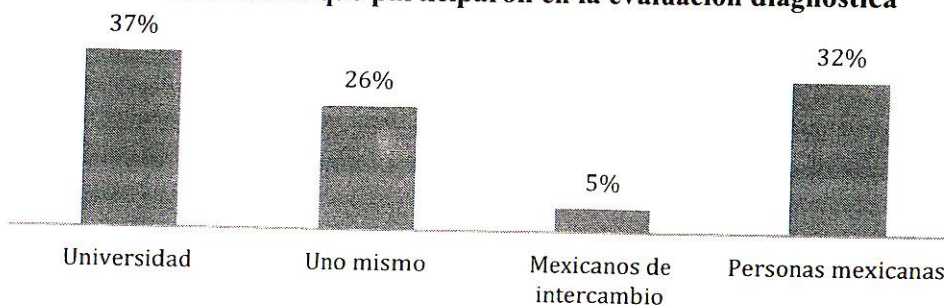
Gráfica 7. Comparativa entre los patrones de convivencia en el país de origen frente a la estancia de intercambio de los estudiantes que participaron en la evaluación diagnóstica



Fuente: elaboración propia.

Poniendo el énfasis en la información previa que recibieron los estudiantes antes de venir de intercambio, de los que contestaron la encuesta, todos a excepción de uno, recibieron algún tipo información antes de llegar al ITESM. Información en la mayoría de los casos, proporcionada por la universidad (gráfica 8) y con una duración superior a cinco horas.

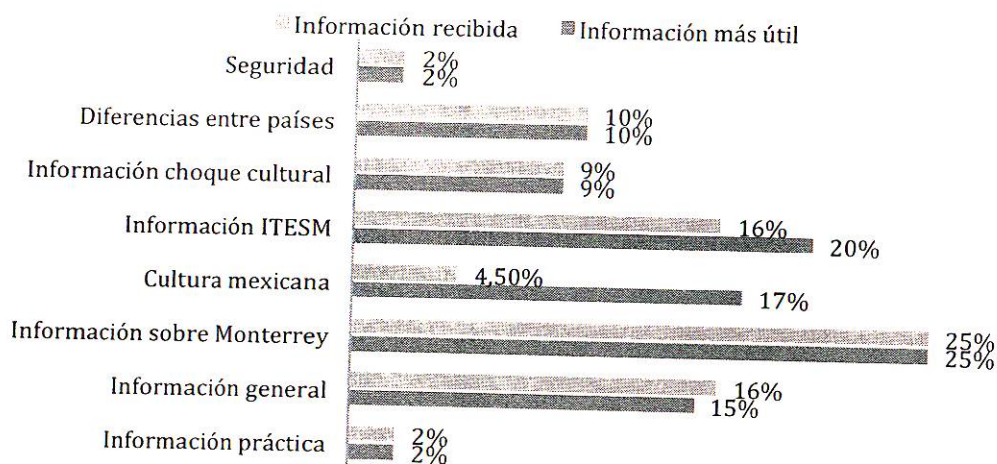
Gráfica 8: Entidad o persona que brindó la información previa al intercambio a los estudiantes que participaron en la evaluación diagnóstica



Fuente: elaboración propia.

Los temas más tratados en esa información previa, son cuestiones principalmente sobre Monterrey (25%) y sobre el ITESM (20%) o bien sobre aspectos culturales de México (16%). Por lo que respecta a la pregunta de cuál fue la información más útil para su intercambio, las respuestas coinciden en gran medida con el tipo de información que se les brindó, tal y como se puede ver en la gráfica 9.

Gráfica 9. Comparación del tipo de información recibida frente al tipo de información que se considera de mayor utilidad entre los estudiantes que participaron en la evaluación diagnóstica



Fuente: elaboración propia.

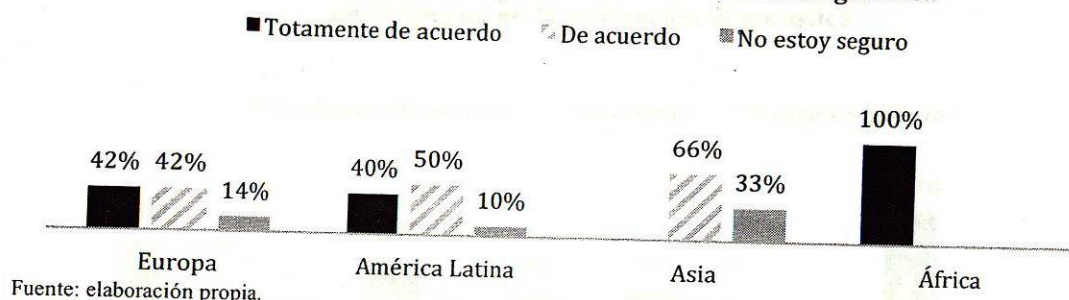
Como se puede ver en la gráfica anterior, la información relacionada con aspectos prácticos sobre Monterrey o México como por ejemplo el transporte, el clima o la seguridad, casi no están contemplados entre las sesiones informativas que brindan las universidades a los estudiantes que se van de intercambio. También se puede comprobar que la información sobre el choque cultural o la cultura mexicana es muy escasa. El tener poca información sobre dichos aspectos, puede incidir de forma negativa en la adaptación de los estudiantes, por tanto dichos datos se tendrán en cuenta a la hora de diseñar el proyecto de intervención con los estudiantes internacionales.

A continuación se presentan los resultados de la escala de likert SAM¹² desglosados por factores según región de origen de los estudiantes internacionales:

Factor 1: Interacción social con autóctonos.

La interacción con mexicanos es un factor muy importante a la hora de conseguir una adaptación efectiva, ya que cuanto mayor es la cantidad y calidad del contacto interpersonal, mejor es el ajuste psicológico y sociocultural. Según Ward y Kennedy (citados en Pedersen, 2011) las relaciones insatisfactorias con nacionales se asocian a un reducido ajuste sociocultural.

Gráfica 10. Interacción social con autóctonos según la región de origen de los estudiantes que participaron en la evaluación diagnóstica

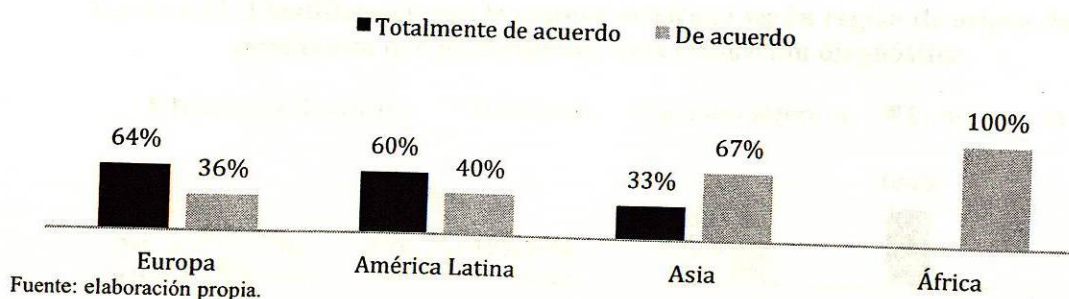


Como se puede comprobar en la gráfica precedente, los estudiantes asiáticos son aquellos que cuentan con una menor interacción con los mexicanos, mientras que los que más se relacionan con los autóctonos son los africanos y los europeos.

Factor 2: Comprensión y participación cultural.

Se refiere al grado de intentos activos para apreciar y participar en la cultura de la sociedad de acogida. Diversos estudios (Nash, 1976; Kitsantas, 2004) concluyen que cuanto más se involucran los estudiantes de intercambio en la cultura de acogida, mayores habilidades interculturales desarrollan y mayor es su interés y su comprensión de los asuntos internacionales (Pedersen, 2011:883).

Gráfica 11. Comprensión y participación cultural según la región de origen de los estudiantes que participaron en la evaluación diagnóstica



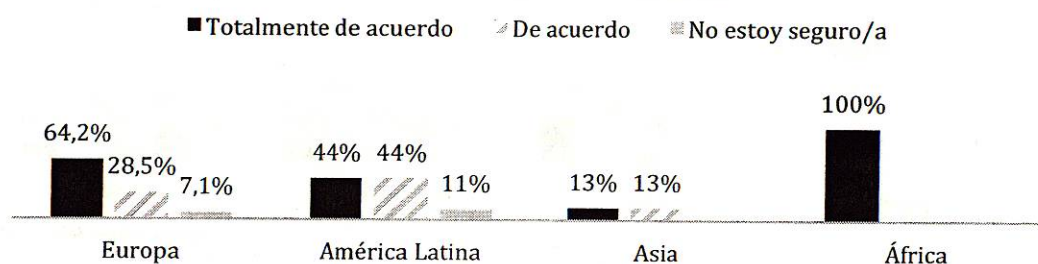
¹² Se puede revisar el anexo 2 para ver la relación entre los ítems del cuestionario y los factores.

Según los datos arrojados por el SPSS sobre este factor, todos los estudiantes, independientemente de su nacionalidad tienen un entendimiento cultural y una participación alta, hecho que influirá positivamente en el desarrollo de su capacidad de adaptación.

Factor 3: Uso y desarrollo del idioma.

Este factor hace referencia a los intentos por aprender el español y el uso del español por parte de los estudiantes internacionales durante sus interacciones con los otros. Según Berry y Kim la adquisición del lenguaje de la cultura de acogida es un síntoma de que la persona se está adaptando (Pedersen y colaboradores, 2011:883).

Gráfica 12. Uso y desarrollo del idioma según región de origen de los estudiantes que participaron en la evaluación diagnóstica



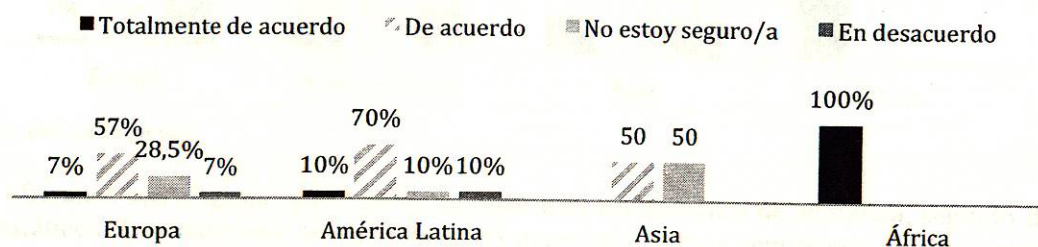
Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la escala para el uso y desarrollo del idioma de los estudiantes internacionales indican que la gran mayoría de estudiantes sí han desarrollado los conocimientos del idioma español y esa es la lengua que utilizan para la mayoría de sus interacciones con la gente autóctona.

Factor 4: Identificación con la cultura de acogida.

Hace referencia al grado que los estudiantes o bien se identifican con la cultura mexicana o bien se sienten marginados. Cuanto mayor es la diferenciación que sienten los estudiantes hacia la cultura de acogida, mayor serán sus dificultades para adaptarse.

Gráfica 13: Identificación con la cultura mexicana según región de origen de los estudiantes que participaron en la evaluación diagnóstica.



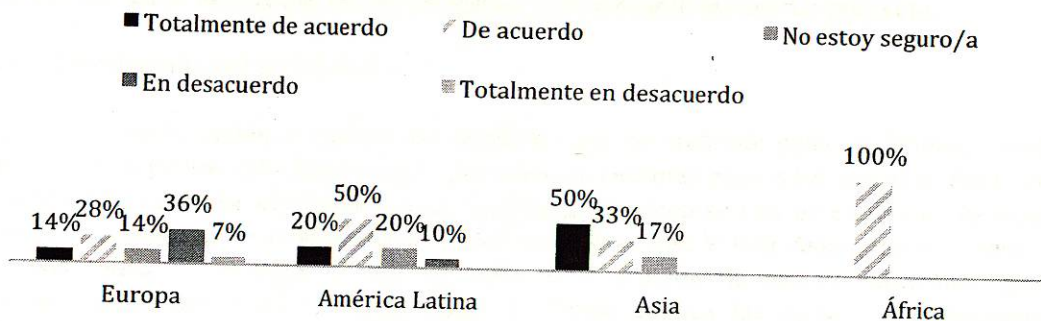
Fuente: elaboración propia.

Aquellos estudiantes que cuentan con una mayor identificación con la sociedad de acogida son los africanos, seguidos de los latinoamericanos y los asiáticos.

Factor 5: Interacción social con los connacionales.

Este componente hace referencia a la cantidad y calidad de las interacciones que los estudiantes realizan con los compañeros de sus mismos países. Diferentes investigaciones (Berry, 1997; Furnham, 1985 Ward y Kennedy, 1993) sugieren que a mayor tiempo con los connacionales, mayor sensación de nostalgia y menor identificación con la cultura de acogida.

Gráfica 14. Interacción social con connacionales según región de origen de los estudiantes que participaron en la evaluación diagnóstica.



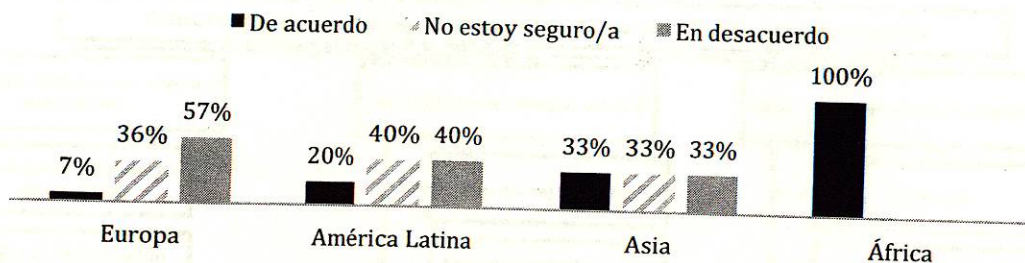
Fuente: elaboración propia.

Los asiáticos es el grupo de estudiantes que tienen unas interacciones más significativas hacia sus congéneres. En el extremo opuesto están los africanos, que casi no se relacionan con personas de su mismo país.

Factor 6: Nostalgia.

Este aspecto hace referencia a las dificultades afectivas a la hora de intentar adaptarse a una nueva cultura.

Gráfica 15. Añoranza según región de origen de los estudiantes que participaron en la evaluación diagnóstica.



Fuente: elaboración propia.

Los africanos son el grupo que manifiesta tener más sentimientos de añoranza, seguido de los asiáticos. Los europeos, en cambio, es el grupo que menos sentimientos de nostalgia muestran.

Respecto a los resultados del SAM el grupo de estudiantes que ha manifestado tener menos relación con los autóctonos y más con sus connacionales ha sido el que ha presentado unos niveles de añoranza más elevados. En cambio entre aquellos que más se han relacionado con los mexicanos y menos con los estudiantes de sus mismos países, son el grupo que ha presentado menores dificultades afectivas.

Teniendo en cuenta todos los datos arrojados por el cuestionario y la información extraída de la revisión de literatura, se procede al diseño del proyecto de intervención con los estudiantes internacionales del ITESM.

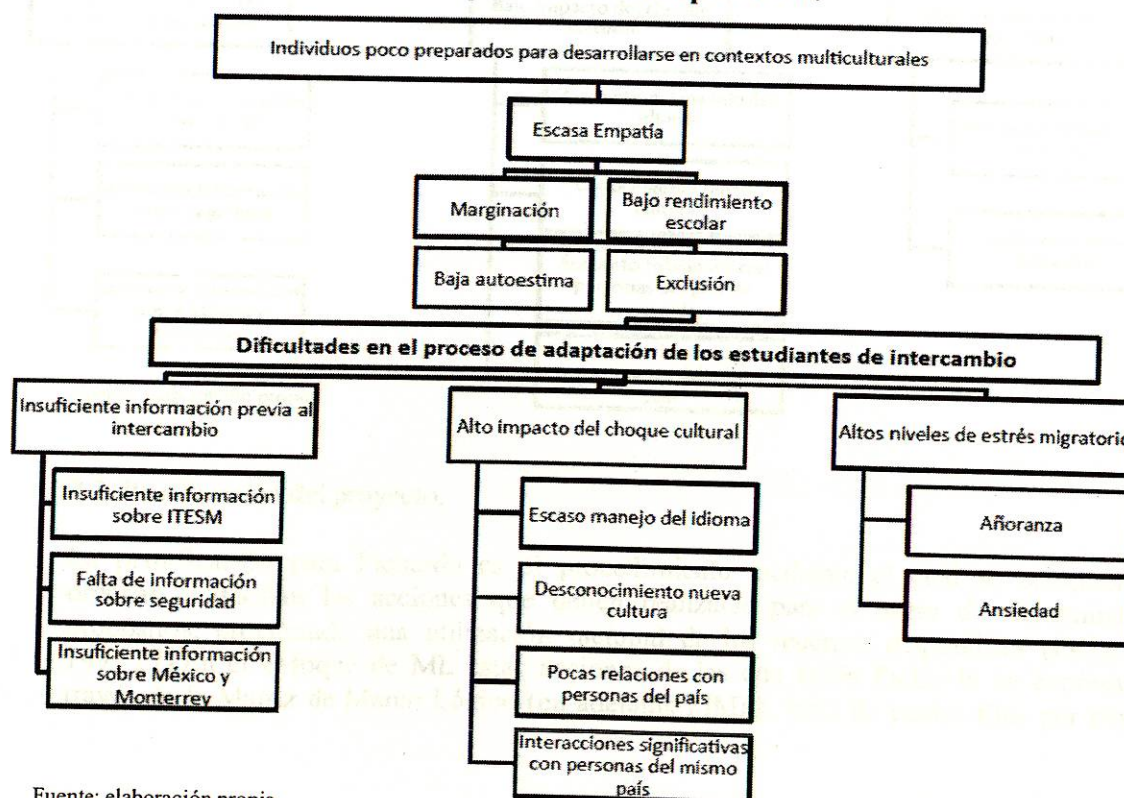
2. Planeación.

La Metodología de Marco Lógico divide esta etapa de preparación del proyecto en dos momentos: en la identificación del problema y en la planificación del proyecto.

2.1. Identificación del problema.

La buena identificación y análisis del problema que se pretende paliar o disminuir resulta uno de los aspectos más importantes a la hora de elaborar proyectos sociales. Para poder alcanzar una correcta identificación del problema, también se han de examinar los efectos que éste provoca en la población, así como las causas que le han dado origen, y para este análisis causal el enfoque de ML propone la utilización de una herramienta/esquema llamado árbol del problema que refleja de forma gráfica las causas y consecuencias alrededor del problema. En el caso que se aborda en este trabajo, el problema que se identifica a través de la revisión de literatura específica es un difícil proceso de adaptación de los estudiantes internacionales del ITESM-Campus Monterrey figura 7.

Figura 7: Árbol del problema.

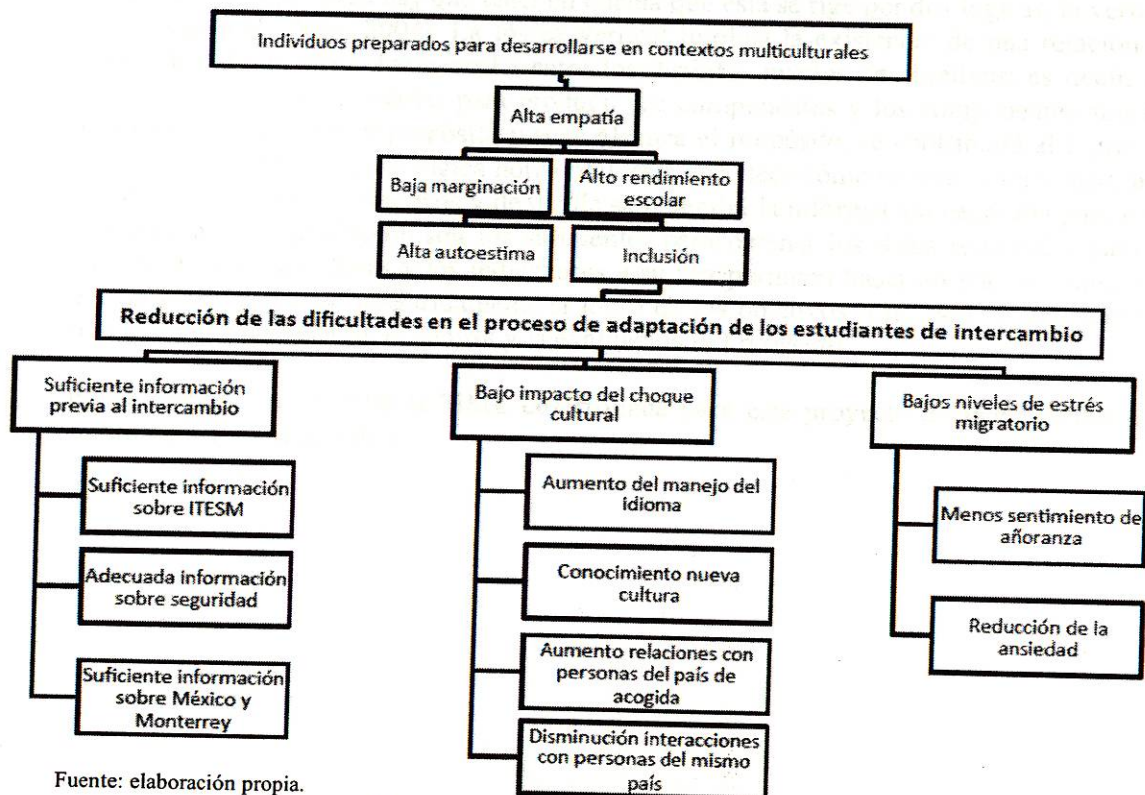


Fuente: elaboración propia.

Tal y como muestra el esquema del árbol del problema, son diversas las causas que fomentan una inadecuada adaptación de los estudiantes de intercambio en la sociedad de acogida, pero dadas las limitaciones de tiempo y recursos existentes, este proyecto se va a limitar a trabajar con los aspectos cognitivos y socio-culturales, brindando información práctica a los estudiantes y fomentando el desarrollo de capacidades interculturales para que el impacto del choque cultural sea menor.

En el ML una vez se ha elaborado el árbol del problema el siguiente paso es el análisis de los objetivos, para ello se utilizará la técnica del árbol de objetivos (figura 8) que consiste en convertir todos los estados negativos del árbol del problema en soluciones, expresándolos en forma de estados positivos. Este análisis de objetivos permite describir la situación futura que se quiere alcanzar y focalizar los objetivos del proyecto, ya que el problema central se convierte en objetivo general y las causas del problema se transforman en los medios para alcanzar el objetivo perseguido.

Figura 8: Árbol de Objetivos.



Fuente: elaboración propia.

2.2. Planificación del proyecto.

La planificación para Pichardo es el procedimiento mediante el cual se seleccionan, ordenan y diseñan las acciones que deben realizarse para el logro de determinados propósitos, procurando una utilización racional de los recursos disponibles (Pichardo, 1993:27). En el enfoque de ML estas acciones de las que habla Pichardo se expresan a través de la Matriz de Marco Lógico (en adelante MML), tabla de cuatro filas por cuatro

columnas que resume de forma analítica aquello que el proyecto quiere lograr y cómo se va a llegar a cabo.

La información que debe contener la Matriz es la siguiente:

- en las columnas se ha de especificar la información relativa a los objetivos y actividades (*resumen narrativo*), a los resultados que se quiere alcanzar (*indicadores*), a los *medios de verificación* del logro de dichos resultados y a los factores externos que suponen riesgos para el logro de los resultados (*supuestos*).
- en las filas se presentará la información sobre el *fin* al cual el proyecto contribuye después de un tiempo en funcionamiento, el *propósito* logrado al final de la ejecución del proyecto, los *resultados* alcanzados durante la implementación del proyecto y las *actividades* necesarias para producir dichos resultados (Ortegón y otros, 2005:22).

Para poder leer la MML hay que tener en cuenta que esta se rige por dos lógicas, la vertical y la horizontal (Ilpes, 2004). La lógica vertical implica la existencia de una relación de causalidad desde abajo hacia arriba entre los distintos niveles de objetivos; es decir, las actividades son las necesarias para producir los componentes y los componentes son los adecuados para lograr el propósito y si se alcanza el propósito, se contribuirá al logro del fin. Por lo que respecta a la lógica horizontal, ésta establece cómo se controlará y medirá el logro de cada nivel de objetivos y de donde se obtendrá la información necesaria para ello. Los medios de verificación son los suficientes para obtener los datos requeridos para el cálculo de los indicadores y los indicadores a su vez permiten hacer un buen seguimiento del proyecto y evaluar adecuadamente el logro de los objetivos. Con esto se constituye la base para el seguimiento, el control y la evaluación del proyecto.

En la tabla 6, se presenta la MML desarrollada para este proyecto de intervención con estudiantes internacionales.

Tabla 6: Matriz del Marco Lógico

	Resumen Narrativo	Indicadores	Medios de verificación	Supuestos
Fin	Contribuir al desarrollo de personas capaces de desenvolverse en contextos multiculturales.	Conocimientos y habilidades para desarrollar tareas y funciones en ambientes laborales multiculturales.	Censos de expatriados	La formación intercultural incide en una mejor capacidad para desenvolverse en ambientes multiculturales.
Propósito	Desarrollar habilidades interculturales para mejorar los procesos de adaptación.	Variación del porcentaje de respuestas asociadas los factores positivos del ajuste intercultural.	Escala "Sojourner Adjustment Measure"	Los estudiantes internacionales desarrollan capacidades interculturales y las aplican en sus procesos de adaptación.
Componentes	1. Información previa al intercambio	1. Variación en la satisfacción de la información brindada.	1. Encuesta sobre la utilidad de la información.	1. Tener una mayor información sobre cuestiones generales fomenta la adaptación de los estudiantes.
	2. Reducción del choque cultural.	2. Variación del porcentaje de respuestas relacionadas los aspectos negativos del ajuste cultural.	2. Escala "Sojourner Adjustment Measure"	2. Las actividades de formación intercultural favorecen la reducción del choque cultural y de los sentimientos de nostalgia y añoranza.
Actividades	1.1. Sesión informativa sobre la ciudad de Monterrey y México en general. 1.2. Sesión informativa sobre cuestiones administrativas, convalidaciones, funcionamiento de la universidad. 1.3. Información sobre seguridad.	1. Evaluación del grado de satisfacción y utilidad de cada una de las sesiones informativas	1. Encuesta al finalizar cada sesión	1. Se cuenta con la presencia de especialistas de cada tema.
	2.1. Actividades sobre diferencias del idioma. 2.2. Actividades sobre diferencias culturales. 2.3. Actividades con mexicanos.	2. Evaluación del grado de satisfacción y utilidad de cada una de las actividades propuestas.	2. Encuesta al finalizar cada sesión	2. 1. Los estudiantes forman un grupo cohesionado que facilita la adquisición de conocimientos.

Fuente: elaboración propia.

3. Diseño.

3.1. Nombre del proyecto

"Aprendizaje intercultural de estudiantes internacionales universitarios en Monterrey"

3.2. Objetivos

General

- Desarrollar habilidades interculturales entre los estudiantes de intercambio a través de actividades que mejoren los procesos de adaptación.

Específicos

- Reducción del impacto del choque cultural entre los estudiantes de intercambio.
 - Meta: que los sentimientos negativos asociados al contacto intercultural disminuyan.
- Facilitar la aculturación de los estudiantes de intercambio.
 - Meta: que los estudiantes tengan un mayor conocimiento de la sociedad de acogida en general y un mayor contacto entre mexicanos.

3.3. Población beneficiada

Estudiantes de intercambio por un periodo mínimo de seis meses.

3.4. Localización física

El proyecto se llevará a cabo en las instalaciones del ITESM-Campus Monterrey de enero a marzo de 2013.

3.5. Estrategia de intervención¹³

Para Cristina de Robertis (2006) hablar de intervención, es hablar de cambio o modificación en la naturaleza de un proceso para alcanzar unos fines establecidos y la estrategia es la combinación de un conjunto de recursos para poder lograr el fin perseguido. En ese sentido, el proyecto "Aprendizaje intercultural", tiene como principal objetivo de la intervención que los estudiantes de intercambio logren desarrollar sus habilidades interculturales. Estas habilidades son definidas por Olivos como aquellas las actitudes y conductas que facilitan relaciones interpersonales con personas y grupos de otras culturas y que, al mismo tiempo, hacen posible la adaptación intercultural (2010:21).

Algunas de las habilidades individuales que son importantes para poder ser competente interculturalmente y que se fomentarán en durante todas las sesiones del proyecto son: flexibilidad para acomodarse a nuevas situaciones, tolerancia a la ambigüedad, bajo etnocentrismo, etnorelativismo¹⁴, sensibilidad intercultural, capacidad para dar significado a categorías nuevas, manejo del estrés y capacidad para reconocer los propios prejuicios.

¹³ Se puede revisar el anexo 3 para ver el plan de actividades que se diseñó.

¹⁴ Por etnorelativismo se entiende la aceptación, adaptación e integración de la diferencia cultural. La persona entiende que la forma en que otras culturas experimentan el mundo es substancialmente diferente y empiezan a adaptar su propio comportamiento para participar en esas experiencias.

El desarrollo de dichas habilidades se logrará a través de la formación o training intercultural. Este tipo de formación según De Santos (2004:126) es un tipo de aprendizaje a corto plazo que tiene como objetivo general incrementar la probabilidad de ajuste (adaptación) exitoso de las personas en su trato con otras culturas y como objetivos específicos lograr un buen ajuste personal, desarrollar y mantener buenas relaciones con los otros, efectividad en las tareas en el país extranjero y reducción del choque cultural.

Existen diferentes modelos de formación intercultural, que grosso modo se pueden dividir entre aquellos que priorizan una metodología expositiva (es decir, la transmisión de conocimientos) y aquellos que abogan por la orientación experiencial (por la simulación de experiencias) (Vilà, 2008)¹⁵. Para este proyecto se aborda un enfoque mixto, que incluye modelos de las dos aproximaciones como son el modelo cognitivo y de atribución de significados de metodología expositiva; y el modelo interaccional, de matiz experiencial.

En todas las sesiones del proyecto utilizan técnicas como clases magistrales o análisis de películas. Son técnicas relacionadas con el *modelo cognitivo*, ya que este enfoque parte del supuesto que a través de la comprensión de costumbres, valores, hábitos o geografía se puede desarrollar la capacidad de adaptación a una cultura específica (Vilà, 2008). Se opta por este tipo de técnicas, porque tal y como afirman Vilà (2008) y González (2010), son actividades de fácil diseño y aplicación y no necesitan un número determinado de participantes.

Además de las películas o las clases magistrales, las sesiones también contarán otro tipo de actividades como los incidentes críticos, el análisis de casos o dinámicas lúdicas. Este tipo de técnicas están relacionadas con el enfoque *de modelo de atribución de significados* o de *formación en atribución*¹⁶ que se centra en la explicación del comportamiento de los demás. El supuesto principal es que muchos malentendidos surgen a causa de las diferentes percepciones o juicios que se hacen al comportamiento de la persona que interactúa. Por tanto, aprender cuándo, cómo y porqué los otros se comportan de una determinada manera, facilitará la reducción de los malentendidos y la adaptación.

También se pretende que en el grupo se fomente la interculturalidad, potenciando la comunicación e interacción de estudiantes de diferentes culturas, por eso la *aproximación interaccional* estará presente en todas las actividades del proyecto. Este modelo fue creado en 1977 y se basa en el interaccionismo social de Vygotsky, es decir, se da mucha importancia a la interacción social en los procesos de aprendizaje. Su principal postulado es que el interactuar con personas de diferentes referentes culturales favorece descubrir el sistema de valores y los patrones de comportamiento de otras culturas. Sus principales objetivos son por tanto, el desarrollar conocimientos, actitudes positivas y comportamientos adecuados mediante el contacto cultural (Vilà, 2008:441).

3.6. Justificación del proyecto

La internacionalización de la educación tiene como objetivo que los estudiantes se formen como profesionistas competitivos internacionalmente, con visión global y con

¹⁵ Si se desea profundizar sobre los diferentes modelos de formación intercultural, se puede revisar Vilà, R. (2008). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el Primer Ciclo de la ESO*; González, C. (2010). *La competencia intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera*; o De Santos, F. (2004). *Desarrollo de la competencia intercultural en alumnado universitario*.

¹⁶ Las atribuciones son los juicios acerca de las causas del comportamiento.

competencias interculturales, pero la simple movilidad académica no necesariamente incrementa la habilidad para pensar internacionalmente y alcanzar dichas metas. Es necesario que la experiencia de estudiar en el extranjero se contextualice y reflexione para que se integre dentro del desarrollo intelectual y personal de los estudiantes y no solamente académico.

Sumado a eso, tal y como se revisó en los apartados anteriores, la literatura especializada en el tema afirma que todas aquellas personas que residen de forma temporal o definitiva en una cultura que no es la suya sufren en mayor o menor grado los efectos del choque cultural y las dificultades en la adaptación.

A raíz de dichas necesidades se plantea la necesidad de implementar un proyecto de corte socioeducativo que implique un espacio de reflexión y formación intercultural en el que se desarrollen habilidades interculturales para que los estudiantes puedan mejorar sus procesos de adaptación y puedan enriquecerse de todos los aspectos de la movilidad presente y futura.

Según Ward y colaboradores (2001) ya hay suficiente evidencia acumulada a lo largo de los años para sugerir que la mayoría de individuos que viven en contextos culturales diferentes se beneficiarían de alguna clase de preparación sistemática para ayudarlos a enfrentarse al contacto cultural. Brislin y Yoshida (citados en Ward 2001: 246) además distinguen diferentes beneficios de la formación intercultural, como por ejemplo que genera una mejor comprensión de la propia cultura, una disminución de los estereotipos hacia otras culturas, un aumento de la confianza para enfrentarse a las diferencias culturales, disminución del estrés, etc.

4. Implementación¹⁷.

La implementación o ejecución es la etapa del proyecto donde se lleva a cabo las actividades que se establecieron en el momento del diseño. En este caso, las actividades que se realizaron con los estudiantes de intercambio del ITESM fueron las siguientes¹⁸:

1. Primera Sesión: Cinefórum "L'auberge espagnole".

Fecha: 28 y 30 de enero de 2013

Objetivos sesión

Interacción entre los estudiantes internacionales en un ambiente distendido.

Reflexionar sobre el proceso de intercambio y los problemas que se derivan de éste.

Técnicas

Basado en el modelo cognitivo, de orientación expositiva, se proyecta la película "L'auberge espagnole" como técnica rompe hielo ya que al reflejar muchas de las incertidumbres y dificultades por las que pasa un estudiante en el extranjero permite introducir la reflexión sobre ciertos aspectos del contacto cultural como el choque cultural,

¹⁷La ejecución del proyecto se hizo con una pequeña muestra representativa de la población de intercambio del ITESM.
¹⁸Para una descripción detallada de las sesiones, los contenidos y actividades que se realizaron, revisar el Anexo 4.

los conflictos interculturales o las dificultades en la comunicación, apoyándose en ejemplos visuales vistos en la película.

Objetivos del proyecto abordados

Esta proyección contribuye al desarrollo de ciertas habilidades interculturales, concretamente ayuda a trabajar las expectativas realistas, la flexibilidad para acomodarse a nuevas situaciones, el etnorelativismo y las habilidades de relación¹⁹.

Método de evaluación

Observación de la implementadora

Preguntas sobre la pertinencia de este tipo de películas, su utilidad y si los participantes se sienten identificados con el protagonista de la película.

2. Segunda Sesión: Salida a Corredor Cultural del Barrio Antiguo de Monterrey.

Fecha: 10 de febrero 2013

Objetivos sesión

Interacción entre extranjeros y nacionales.

Técnicas

Esta actividad de carácter principalmente interaccional y lúdico, pretende fomentar la interacción entre extranjeros y nacionales para que los primeros aprendan a sentirse cómodos durante el intercambio cultural. Los estudiantes interactúan con personas mexicanas, en un contexto diferente al que están acostumbrados (ya que la actividad se realiza en el centro de la ciudad y no en la institución universitaria).

Objetivos del proyecto abordados

Se fomenta el desarrollo de habilidades como el interés por involucrarse en la nueva cultura, la empatía y la tolerancia a la ambigüedad y de forma más general también se trabajan habilidades de comunicación.

También se contribuye a facilitar la aculturación de los estudiantes, ya que están adquiriendo un mayor conocimiento de la sociedad y la cultura regiomontana.

Método de evaluación

Observaciones de la implementadora

¹⁹Entendiéndolas como conductas que permiten crear vínculos con personas de otras nacionalidades.

3. Tercera Sesión: “Brunch intercultural”

Fecha: 11 de febrero 2013

Objetivos sesión

Presentación formal del proyecto, objetivos y temas a tratar.

Presentación de los miembros del grupo.

Reflexión sobre el concepto de choque cultural.

Cuestionario ex – ante.

Técnicas

Se utilizan técnicas del modelo cognitivo y del de atribución de significados. En un primer momento a través de una técnica de integración como es la *introducción sorpresa*, se presentan los participantes resaltando desde el principio aspectos culturales y la importancia de la dimensión oculta de la cultura. Esta actividad sirve para que la facilitadora explique el concepto de cultura y los valores ocultos. Seguido de esta charla más teórica, se lleva a cabo el ejercicio de *valores* que ayuda a resaltar la influencia de nuestra propia cultura en cómo vemos a las personas que son de culturas diferentes a la propia. Esta actividad es una buena estrategia para reflexionar sobre los estereotipos que tiene el grupo hacia la cultura mexicana y sobre cómo se sienten en México. A raíz de esta discusión el facilitador vuelve a retomar la exposición más teórica esta vez del concepto de choque cultural, apoyándose en ejemplos vistos en la película “L'auberge espagnole”.

Objetivos del proyecto abordados

Se colabora al desarrollo de habilidades interculturales como el bajo etnocentrismo, el etnorelativismo, la sensibilidad intercultural y la capacidad para reconocer los propios prejuicios.

Reducción del choque cultural (ya que durante toda la sesión se procura potenciar al máximo los aspectos positivos del contacto entre personas de diversas culturas).

Método de evaluación

Hoja de evaluación de la sesión

Observaciones implementadora.

4. Cuarta sesión: “¿Qué es México?”

Fecha: 21 de febrero 2013

Objetivos sesión

Brindar información cultural y práctica sobre México y Monterrey.

Técnicas

Sesión magistral impartida por dos personas regiomontanas, con lo que se trabajan los modelos cognitivos y relacional principalmente. El objetivo es presentar a los estudiantes de intercambio (que en su mayoría llevan poco más de un mes en la ciudad) México, Monterrey y su cultura desde una perspectiva más cercana y menos formal, aportando información y datos que les sean útiles e interesantes.

Objetivos del proyecto abordados

Se incentiva el desarrollo de la empatía, la reducción de estereotipos y se fomenta el involucramiento de los estudiantes en la nueva cultura, es decir, la aculturación (basado en el supuesto que a mayor conocimiento de la sociedad de acogida, más fácil será la aculturación)

Método de evaluación

Hoja de evaluación de la sesión.

Observaciones implementadora.

5. Quinta sesión: “Comunicación intercultural”

Fecha: 26 de febrero 2013

Objetivos sesión

Conocer las características del español de México.

Reconocer la comunicación no verbal.

Reflexión sobre la comunicación verbal y no verbal y sus implicaciones.

Técnicas

La metodología de esta sesión es principalmente exponencial, con técnicas del modelo cognitivo y del de atribución de significados, combinando (al igual que en otras sesiones) la explicación de conceptos teóricos con ejercicios de incidentes críticos.

La explicación de qué es la comunicación permite reflexionar sobre la experiencia de los estudiantes en México, sobre si han tenido problemas o no para comunicarse con mexicanos. Se introduce la discusión sobre las diferentes formas de comunicación según la cultura a través del ejercicio de análisis de casos y el ejercicio de valores con la finalidad que los estudiantes adquieran conciencia de la importancia que tiene la cultura a la hora de comunicarse.

Objetivos del proyecto abordados

Se fomentan las habilidades de etnorelativismo, bajo etnocentrismo y flexibilidad comunicativa.

Mayor comprensión de la cultura mexicana.

Método de evaluación

Hoja de evaluación de la sesión.

6. Sexta sesión: Cinefórum "Outsourced".

Fecha: 2 y 4 de marzo 2013.

Objetivos sesión

Crear un ambiente distendido entre los estudiantes.

Reflejar de forma visual los conceptos tratados en el proyecto.

Técnicas

Las películas tienen un rol importante en la formación intercultural, aunque no es una película que trate sobre los estudiantes de intercambio como sí lo era *L'auberge espagnole* o sobre México, esta película muestra muy bien las dificultades por las que pasa una persona cuando va a trabajar a un país diferente al propio y es un buen medio para dar significado a conceptos ya vistos en sesiones anteriores, como choque cultural, diversos estilos de comunicación, aculturación, adaptación, etc. y sirve para introducir el tema de la siguiente sesión que tratará sobre equipos multiculturales.

Objetivos del proyecto abordados

Fomentar el desarrollo de habilidades como empatía, flexibilidad para acomodarse a nuevas situaciones, tolerancia a la ambigüedad, etc. a través de la reflexión de situaciones que pasan en la película y que reflejen dichas competencias.

Reducción del choque cultura (potenciando los aspectos positivos del contacto entre personas culturalmente diferentes en la reflexión final).

Método de evaluación

Valoración oral sobre la película.

Observaciones implementadora.

7. Séptima sesión: Equipos multiculturales.

Fecha: 12 marzo 2013

Objetivos sesión

Introducir el concepto de los valores culturales y cómo estos y la forma de comunicación afecta a la hora de desenvolverse en contextos multiculturales, ya sea en el ámbito laboral como en el académico.

Técnicas

Se combinan los métodos cognitivos y de atribución de significados. Se explica teóricamente cada una de las dimensiones y seguidamente se reflexiona alrededor del concepto a través de ejercicios de incidentes críticos y cortes ejemplificadores de la película "Outsourced".

Objetivos del proyecto abordados

En esta sesión se trabajan principalmente las siguientes habilidades interculturales: bajo etnocentrismo, empatía, etnorelativismo, capacidad de relación con personas de otras culturas. Y a su vez se incide en destacar los aspectos positivos del contacto entre personas de diferentes referentes culturales.

Método de evaluación

Hoja de evaluación de la sesión.

8. Octava sesión: cierre y evaluación

Fecha: 21 de marzo

Objetivos sesión

Valoración y reflexión grupal sobre el Proyecto "Aprendizaje Intercultural".

Técnicas

Entrevista focalizada²⁰.

Cuestionario valoración proyecto.

Cuestionario ex – post.

²⁰Se puede consultar el guión de la entrevista en el anexo 4.

En la tabla 7 se resume la estrategia de implementación:

Tabla 7: Estrategia de implementación del Proyecto "Aprendizaje intercultural".

ESTRATEGIA	OBJETIVOS ABORDADOS	HABILIDADES DESARROLLADAS
1. Cinefórum: "L'auberge espagnole".	Análisis de películas	Desarrollo habilidades. Reducción choque cultural. De relación. Expectativas realistas. Flexibilidad. Manejo del estrés. Etnorelativismo
2. Visita al Barrio Antiguo.	Interacción con el medio (dinámica lúdica).	Interés por involucrarse en la nueva cultura. Empatía. Tolerancia a la ambigüedad. Habilidades comunicación.
3. Brunch intercultural	Clase magistral. Actividad de autoanálisis.	Presentación proyecto y participantes. Desarrollo de habilidades. Reducción choque cultural. Capacidad para reconocer los propios prejuicios Identidad cultural propia vs mexicana. Sensibilidad intercultural
4. "¿Qué es México?"	Clase magistral. Reflexión grupal.	Información general. Mayor comprensión de la cultura de acogida Interés por involucrarse en la nueva cultura. Empatía.
5. Comunicación intercultural	Análisis de casos. Incidentes críticos.	Uso y desarrollo del español de México. Mayor comprensión de la cultura mexicana. Conciencia de la propia cultura. Tolerancia a la ambigüedad. Bajo etnocentrismo Etnorelativismo Flexibilidad comunicativa. Interés por involucrarse en la nueva cultura.
6. Cinefórum: "Outsourced"	Análisis de películas	Dimensiones culturales. Choque cultural. Aculturación. Empatía.
7. Equipos multiculturales	Clase magistral. Incidentes críticos.	Desarrollo de habilidades. Aspectos positivos del contacto entre diferentes referentes culturales. Flexibilidad para acomodarse a nuevas situaciones. Tolerancia a la ambigüedad. Etnorelativismo.
8. Cierre y evaluación	Debate. Reflexión grupal.	Capacidad de relación con personas de otras culturas. Bajo etnocentrismo. Etnorelativismo Empatía. Expectativas realistas.

Fuente: Elaboración propia.

B) Evaluación del proyecto

La evaluación de los proyectos sociales no se trata de un proceso aislado que se realiza al finalizar la intervención, sino que es una herramienta presente en todo el ciclo del proyecto para poder guiar la intervención y la toma de decisiones.

Tal y como afirma Nirenberg (2000) la evaluación es

una actividad programada de reflexión sobre la acción, basada en procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información, con la finalidad de emitir juicios valorativos fundamentados y comunicables sobre las actividades, resultados e impactos del proyecto, y formular recomendaciones para tomar decisiones que permitan ajustar la acción presente y mejorar la acción futura (Nirenberg y otros, 2000).

La evaluación del proyecto "Aprendizaje intercultural de estudiantes internacionales" cuenta con dos propósitos principales: analizar y valorar las actuaciones realizadas durante la fase de ejecución del proyecto, y valorar los resultados finales que se obtuvieron. Para alcanzar tales objetivos se consideran dos tipos de evaluación: una evaluación de la implementación (o de proceso) y una evaluación de impacto (o evaluación de resultados).

1. Evaluación de la implementación

Este tipo de evaluaciones se centran en analizar cómo se implementa el proyecto y si se cumple con el diseño original. Según Pérez Juste (1994, citado por Bartolomé y otros, 2000) es importante realizar este tipo de evaluación sobretodo cuando es la primera ejecución ya que sirve para validar las acciones que se realizan.

Para poder realizar esta evaluación del proceso, se sigue la propuesta de Alvira (1997) y se analizan tres aspectos: la cobertura, la intervención y la implementación. Analizar la cobertura sirve tanto para determinar si el proyecto llega a la población objetivo, como para saber cuál fue el grado de participación. Analizar la intervención sirve para determinar si las actividades alcanzan los objetivos propuestos. Y por último, evaluar la implementación significa comparar entre el diseño de la intervención y el funcionamiento real.

Para poder evaluar los tres aspectos comentados, se usan técnicas cualitativas de recogida de información: como son la observación de la implementadora y las entrevistas focalizadas²¹; y técnicas cuantitativas: como el registro de asistencia y las hojas de valoración de cada actividad.

Tabla 8: Criterios de la evaluación de proceso

Dimensiones	Criterio	Fuente información
Cobertura	Asistencia alumnos	Registro de asistencia
	Participación alumnos	Valoración participación por parte de la implementadora.
Intervención	Efectividad de las actividades (se cumplen objetivos)	Hojas de valoración de las actividades.
	Metodología de las actividades	Entrevista focalizada.
Implementación	Eficiencia ²²	Registro de la ejecución de actividades

Fuente: elaboración propia.

²¹En el anexo 4 se puede revisar la guía de entrevista focalizada

²²Comparación entre lo que estaba planeado y lo que se está realizando.

Los resultados que se derivan de esta evaluación de proceso respecto a la cobertura es que a pesar que la asistencia por parte de los estudiantes internacionales es intermitente, hay un pequeño grupo que sí asiste de forma continuada a las sesiones programadas. Este grupo se caracteriza por contar con una fuerte implicación y motivación en el proyecto y presenta una participación muy activa en todas las sesiones.

En relación a la intervención y a raíz del análisis de las hojas de valoración de las diferentes actividades ejecutadas, se desprende que éstas sí alcanzan sus objetivos, ya que en todos los casos los estudiantes manifiestan activamente la utilidad de las mismas. Por lo que respecta a la metodología utilizada en las actividades, los estudiantes expresan una preferencia por las actividades de tipo interaccional en detrimento de los ejercicios más conceptuales y expositivos.

Finalmente en relación a la implementación, se registran una serie de ajustes en la ejecución de las actividades diseñadas con la finalidad de adaptarse a las necesidades y tiempos de la institución y de los estudiantes. Son situaciones no previstas que llevaron a una modificación de las fechas y los horarios en los que se realizaban las actividades, pero no comportaron ninguna variación por lo que respecta a los objetivos y metas de las mismas.

2. Evaluación de resultados.

La evaluación de impacto es un proceso evaluativo orientado a determinar si el proyecto produjo los efectos deseados en la población participante y si dichos efectos son atribuibles a la intervención del proyecto.

El propósito del proyecto es el desarrollo de habilidades interculturales para mejorar los procesos de adaptación y los resultados que se esperan obtener con la intervención tal y como se estableció en la matriz del marco lógico durante la etapa del diseño, es una variación del porcentaje de las respuestas asociadas a los factores positivos del ajuste intercultural.

Para poder evaluar si se logra o no dicho objetivo, se realiza una medición en la primera sesión del proyecto (ex-ante) y otra al finalizar las actividades de formación intercultural (ex-post), con el mismo instrumento que se utilizó para elaborar el diagnóstico. Dicho instrumento cuenta con dos secciones, una que responde a preguntas de carácter sociodemográfico, y otra que se compone por la traducción y adaptación de la escala de likert "Sojourner Adjustment Measure" de Pedersen que a través de 24 ítems mide el ajuste o adaptación de los estudiantes de intercambio en la sociedad mexicana.

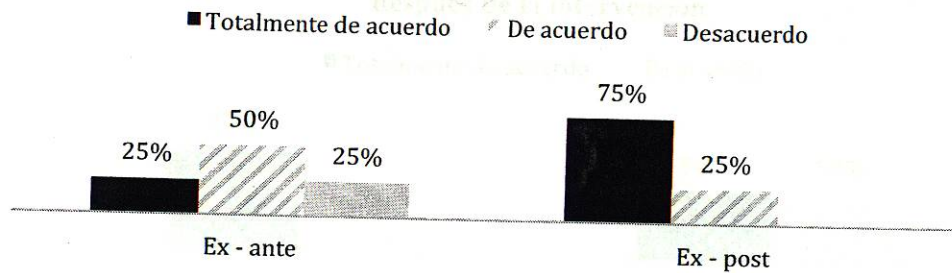
Los resultados de la primera sección del cuestionario indican que los estudiantes que participaron en el proyecto son un grupo conformado por una mayoría de estudiantes de género masculino, con una media de edad de 23 años (y una desviación estándar de 4.04), de procedencia europea (75%) y sin ninguna experiencia previa en el extranjero (75%). A pesar que en sus países de origen ninguno de los participantes vivía con personas que fueran de una nacionalidad diferente a la suya, esta situación cambia para un 50% cuando llega a Monterrey, ya que empiezan a cohabitar con personas de diferentes culturas.

Por lo que respecta a los resultados arrojados por la segunda sección del cuestionario referentes a las diferencias entre la adaptación de los estudiantes al inicio y al final de la

intervención, estos se desglosan a continuación por factores:

Factor 1: Interacción social con personas de la sociedad de acogida.

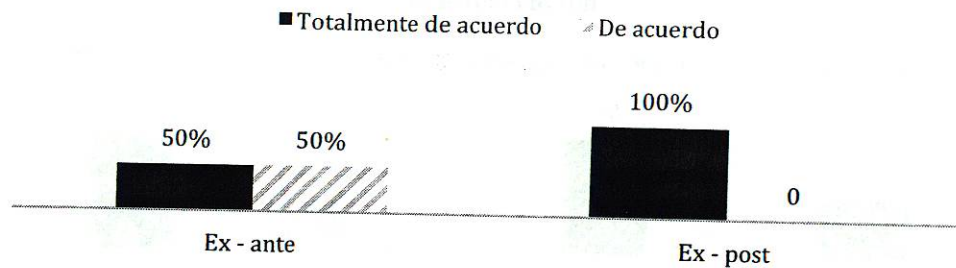
Gráfica 16. Comparación de la interacción social con personas de la sociedad de acogida antes y después de la intervención



En la medición ex-ante hay un 25% de participantes que afirman no socializar con la gente local. En la evaluación ex-post, en cambio, hay un aumento tanto de la cantidad como de la calidad de las interacciones de los estudiantes con los mexicanos.

Factor 2: Comprensión y participación cultural.

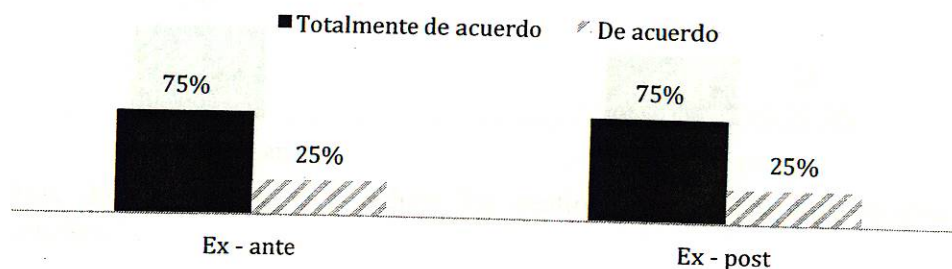
Gráfica 17. Comparación de la comprensión y participación cultural antes y después de la intervención



Al inicio de la intervención la mitad del grupo tenía una comprensión baja sobre la cultura mexicana y sobre qué es México, pero al final de la intervención la totalidad de los estudiantes participantes comprenden y participan activamente en la sociedad mexicana, factor que indica su buen ajuste intercultural.

Factor 3: Uso y desarrollo del idioma.

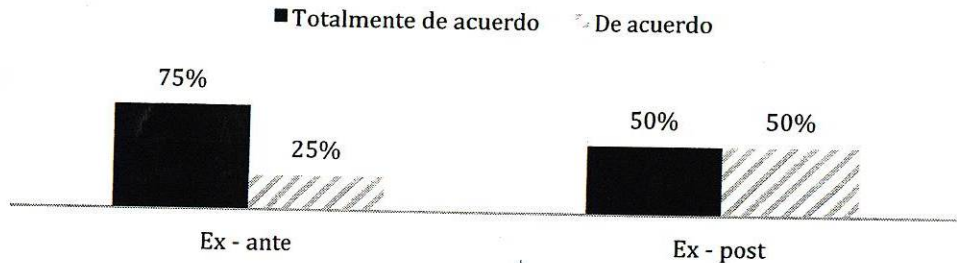
Gráfica 18. Comparación del uso y desarrollo del idioma antes y después de la intervención



Aquí no se presentan variaciones por lo que respecta al uso del español y como se puede observar el nivel de conocimiento del idioma ya era elevado al inicio del intercambio.

Factor 4: Identificación con la cultura de acogida.

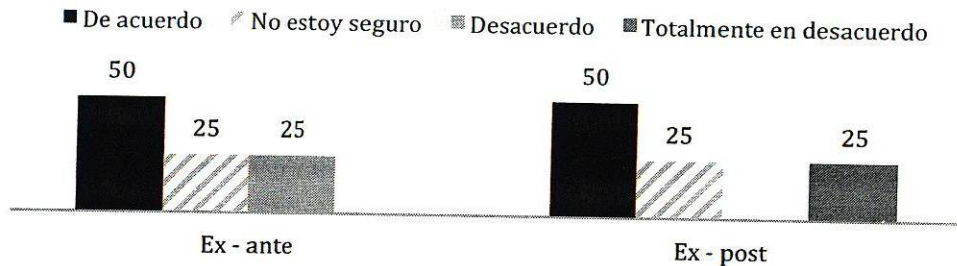
Gráfica 19. Comparación de la identificación con la cultura de acogida antes y después de la intervención



En la medición ex-ante un 75% de los participantes tenían una fuerte identificación con la cultura de acogida. Al final de la intervención, la identificación con la cultura mexicana sigue siendo positiva, pero no es tan fuerte.

Factor 5: Interacción social con los connacionales.

Gráfica 20. Comparación de la interacción con los connacionales antes y después de la intervención



La relación con los connacionales a pesar de disminuir después de la intervención, sigue manteniendo unos niveles bastante parecidos.

Gráfica 21. Comparación de la nostalgia antes y después de la intervención



Un 25% de los participantes reduce los sentimientos de añoranza después de la intervención.

La interpretación que se deriva de los datos anteriormente expuestos es que los estudiantes internacionales que participaron en el proyecto "Aprendizaje Intercultural" adoptaron una estrategia de aculturación que según el modelo de Berry estaría cercana a la integración y no a la asimilación, porque a pesar de no contar con una fuerte identificación con la cultura de acogida, su interacción con los autóctonos y el uso del lenguaje de la cultura de acogida sigue siendo importante.

CAPÍTULO 3

A) Resultados

1. Resultado final

Los objetivos de la evaluación de resultados son analizar si el proyecto produjo los efectos esperados y si estos fueron a causa del proyecto. Según los datos presentados en el capítulo precedente, el proyecto "Aprendizaje Intercultural" cumple con los objetivos que se propone, puesto que sí hay una diferenciación entre las respuestas asociadas a los factores positivos de la adaptación. Pero para poder confirmar que dicha variación realmente es producto de la intervención del proyecto y no de variables externas no contempladas, en este capítulo se analizan los resultados del análisis estadístico y para ello se determinan las siguientes hipótesis de evaluación:

Hipótesis nula (H_0) = Los cambios observados antes y después de la intervención se deben al azar y no hay diferencias entre ambos periodos. $H_0: X_1 = X_2$

Hipótesis alterna (H_a) = Hay una correlación positiva entre el aumento de factores positivos relacionados con el contacto cultural antes y después de la intervención. $H_a: X_1 < X_2$

Para poder validar o rechazar estas hipótesis se realiza una comparación entre las medias de los factores positivos y negativos asociados al ajuste cultural a través del programa SPSS.

Tabla 9: comparación de medias

Factores	Media antes	Media después
Positivos	63.75	70.50
Negativos	21.75	19.75

Fuente: elaboración propia

Según los datos de la tabla 9, los factores positivos asociados a una adaptación satisfactoria mejoran después de la intervención del proyecto "Aprendizaje Intercultural". Y a su vez, los aspectos asociados a una adaptación más difícil como la añoranza y la relación con los connacionales, disminuyen.

Para poder verificar si esta diferenciación entre las medias es significativa se realiza la prueba paramétrica t de student. Esta prueba requiere de la aleatoriedad y normalidad de la muestra, así que primero se aplica la prueba Shapiro-Wilk con la finalidad de comprobar la normalidad de las variables que integran la escala. En esta prueba se rechaza la hipótesis de normalidad cuando el nivel crítico es menor que el nivel de significación establecido, que generalmente es de 0.05.

Tabla 10: Pruebas de normalidad

Factores	Momento	Prueba Shapiro - Wilk	
		Nivel de significancia establecido 0,05	Resultado
Positivos	Ex - ante	.447 > .05	Normalidad
	Ex - post	.894 > .05	Normalidad
Negativos	Ex - ante	.233 > .05	Normalidad
	Ex - post	.009 < .05	No normalidad

Fuente: elaboración propia

Los resultados de la prueba Shapiro-Wilk determinan que solamente la agrupación de los factores positivos es la que cuenta con unos datos que cumplen el criterio de normalidad, por tanto se necesita aplicar dos pruebas de comparación de medias diferentes: una prueba paramétrica que es la t de student para la muestra que cumple con el criterio de normalidad; y una prueba no paramétrica de Wilcoxon a la muestra que no cumple con el supuesto de normalidad.

Tabla 11: Pruebas de comparación de medias

Muestras	Tipo de prueba	
	Prueba paramétrica t (nivel de significancia establecido 0,05)	Prueba no paramétrica Wilcoxon(nivel de significancia establecido 0,05)
Factores positivos ex-ante y ex-post	.328 > .05	
Factores negativos ex-ante y ex-post		.715 > .05

Fuente: elaboración propia

En los resultados de la prueba paramétrica el nivel de significancia de t indica un valor mayor que el nivel de significancia establecido de 0,05, por tanto se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la nula.

En el caso de los factores negativos en los que aplica la prueba no paramétrica de Wilcoxon, se obtiene un valor de significancia de 0.715 por lo que al igual que en el caso anterior, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna.

Esto significa que los cambios producidos en los estudiantes internacionales del ITESM no se pueden achacar a la participación en el proyecto "Aprendizaje Intercultural de

estudiantes de intercambio", pero puesto que la muestra con la que se realiza la evaluación es bastante reducida a causa de la inconsistente participación por parte de los estudiantes, con esta experiencia aún no se puede llegar a conclusiones definitivas y son necesario nuevos intentos para confirmar la utilidad del proyecto.

2. Implicaciones del proyecto para el campo del trabajo social.

El tema de los conflictos interculturales entre los migrantes temporales a pesar de ser una temática ampliamente explorada por otras disciplinas de las ciencias sociales como son la antropología, la comunicación o la psicología transnacional, se trata de un tema bastante reciente dentro del trabajo social. El motivo probablemente sea que no se trata de un problema social "clásico", y aún no hay un volumen importante de personas que padezcan este tipo de conflictos interculturales en México. Pero uno de los objetivos del trabajo social es prevenir y fomentar la resolución de problemas entre la población independientemente del número de afectados. Y en este sentido hay que recordar que la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (IFSW en sus siglas en inglés, o FITS en español) define la profesión del trabajo social de la siguiente manera:

es aquella profesión que promueve el cambio social, la resolución de problemas en las relaciones humanas y el empoderamiento y la liberación de los individuos para incrementar el bienestar. Utilizando teorías sobre comportamiento humano y sistemas sociales, el trabajo social interviene en aquellos puntos en los que las personas interactúan con su entorno (FITS, 2000).

El compromiso de los trabajadores sociales es por tanto, incrementar el bienestar de las personas. En este sentido y tal y como se ha revisado en los capítulos precedentes, el proyecto "Aprendizaje Intercultural" propone una intervención socioeducativa con el objetivo principal de mejorar los procesos de adaptación de las personas que residen temporalmente en una cultura y una sociedad que no es la propia. Poniendo en este caso, el foco de atención en las necesidades de los estudiantes de intercambio del ITESM- Campus Monterrey y para lograr este objetivo, se diseña un proyecto intercultural que fomente el desarrollo de las habilidades de este colectivo.

La interculturalidad se basa en el conocimiento, comprensión y respeto por la cultura propia y de los otros, donde a partir del conocimiento y respeto por lo propio se construye la capacidad de conocimiento y respeto de lo diferente (Zabalza, 1992, citado en Santos, 2004:7). Por tanto, tal y como afirma Vázquez Aguado, la interculturalidad propone un marco de actuación coherente con la filosofía y los principios del trabajo social en la medida que fomenta el desarrollo de la comunicación, el conocimiento del otro, la valoración de sus aportaciones, la negociación y el establecimiento de objetivos en común (2002:126).

Este tipo de proyectos socioeducativos con población extranjera enriquece a la disciplina del trabajo social y más concretamente a su vertiente intercultural o de trabajo social internacional como lo nombran ciertos autores como Healy²³.

²³Para Healy el concepto más adecuado es el de trabajo social internacional, entendiéndolo como un término paraguas que hace referencia a cualquier aspecto del trabajo social que incluya dos o más naciones (Nagy y Falk, 2000:52).

3. Alcances y limitaciones del proyecto

El proyecto "Aprendizaje intercultural de estudiantes internacionales" es un proyecto de intervención con la intención de generar un espacio de reflexión intercultural en la que los estudiantes internacionales del ITESM a través de actividades de formación intercultural pudieran desarrollar sus habilidades interculturales para poder alcanzar una adaptación satisfactoria en Monterrey y así superar las dificultades del contacto cultural.

3.1. Alcances

El principal objetivo del proyecto es mejorar la situación de los estudiantes internacionales en Monterrey, para ello se realiza una revisión de literatura y un evaluación diagnóstica para esclarecer cuáles son las dificultades por las que pasa este colectivo.

A través del Enfoque de Marco Lógico se determina cuál es el principal problema del grupo de estudiantes internacionales del ITESM y se diseña y operacionaliza un proyecto ad hoc que después se evalúa en forma (proceso) y fondo (resultado).

Este proyecto implica una reflexión intercultural en todos los actores que participan, tanto el implementador, como los estudiantes como la institución, puesto que se hacen conscientes las diferencias pero en forma positiva, como enriquecimiento mutuo.

A pesar que el diagnóstico se realizó solamente con estudiantes del ITESM, se trata de un proyecto que puede ser replicable en otras universidades, ya que los problemas que sufren los estudiantes internacionales no se limitan únicamente a los que llegan nada más al ITESM.

3.2. Limitaciones

La principal limitación de este proyecto es en cuanto al tamaño de la muestra, puesto que no llega a un número mínimo de 30, es difícil poder valorar de forma objetiva que la formación intercultural sirve para mejorar la adaptación de los estudiantes internacionales en Monterrey y serán necesarios nuevos esfuerzos para poder llegar a ese tipo de conclusiones.

La segunda limitación se debe al tiempo, los estudiantes internacionales que llegan al ITESM nada más están por cinco meses, por tanto plantear una intervención de tres meses conlleva dificultades a la hora de poder evaluar los efectos de la intervención.

La población objetivo no era un grupo cautivo y limitar la implementación a un día y hora concreto supuso que muchos estudiantes quedaran fuera del proyecto por incompatibilidad de horarios.

B) Recomendaciones

1. Posibles líneas de intervención futura.

De esta experiencia se desprenden tres principales líneas de intervención, la primera sería un proyecto que incluyera estudiantes mexicanos; tanto los que están de intercambio en

Monterrey (foráneos) como los estudiantes que están próximos a irse de intercambio a un país extranjero.

Una segunda línea que se deriva del proyecto "Aprendizaje Intercultural" es realizar una intervención con los profesores que tienen entre sus alumnos a estudiantes internacionales para fomentar sus capacidades interculturales y lograr que fomenten de forma efectiva la integración de los extranjeros y nacionales en el aula.

Por último, también se podría explorar la ejecución de un proyecto fuera del ámbito académico, que tuviera en cuenta las necesidades o problemas de adaptación que padecen los trabajadores extranjeros o sus familiares.

2. Recomendaciones y sugerencias

2.1. Recomendaciones respecto al proyecto "Aprendizaje intercultural de estudiantes internacionales".

El primer obstáculo que debe superar este proyecto es el de la baja e inestable participación de los estudiantes, ya que si no hay un número mínimo de participantes no se puede determinar con seguridad la conveniencia o no de este tipo de proyectos y las actividades que de él se desprenden. Así que la recomendación para mejorar la afluencia de estudiantes es hacer más publicidad sobre las actividades que se hacen y antes de iniciar el proyecto, en la fase de valoración diagnóstica ir explorando qué día y hora es cuando los estudiantes tienen más disponibilidad para participar en actividades extracurriculares. Otra sugerencia para mejorar la participación sería explorar la posibilidad de ofertar las actividades dos veces por semana, en horarios y días diferentes, para de esta forma poder llegar a un número más alto de alumnos. En relación a eso, también es conveniente acordar entre los alumnos y el implementador qué día, hora y en qué salón se van a llevar a cabo las actividades y mantenerlos, ya que la flexibilidad con la que se implementó el proyecto en lugar de fomentar la asistencia, tuvo su efecto contrario y el no tener un salón también resultó ser una traba ya que los alumnos muchas veces no tenían claro dónde tenían que ir.

El implementador ha de ser una persona familiarizada con la institución, sus procesos y su oferta de actividades. En alguna ocasión se tuvo que reprogramar alguna de las actividades, en una ocasión porque era época de exámenes, en otra porque coincidía con un evento dedicado a los estudiantes de intercambio y también porque ya se había programado una actividad muy similar por parte de la Oficina de Programas Internacionales. En el caso concreto del ITESM, sería muy conveniente que el implementador participe y presente las actividades durante la semana de inducción que se les da a los estudiantes cuando llegan de intercambio a Monterrey.

La siguiente recomendación se refiere a la implementación, la cual requiere ajustes, principalmente en relación a los tiempos que toman cada actividad, se debería evitar que las sesiones se alarguen demasiado y se hagan tediosas porque eso influye en la continuación de los estudiantes. Relacionado con eso, la sesión de "Comunicación Intercultural" podría quedar igual como una única sesión que aglutine los temas de comunicación verbal y no verbal, pero su extensión tendría que reducirse.

En cuanto al diseño, a raíz de los problemas expresados por los estudiantes a la hora de trabajar en equipo con compañeros mexicanos, se podría valorar la posibilidad que la

sesión de "Equipos multiculturales" se expusiera en las primeras sesiones del proyecto y no al final como está planteada ahora. También hay que tener en cuenta que los estudiantes manifiestan tener más dificultades en su adaptación las primeras semanas, cuando acaban de llegar y el proyecto está diseñado para tener una duración de 3 meses, se debería explorar la posibilidad que las sesiones se realizaran dos veces por semana y que el proyecto tuviera una duración de mes y medio.

Por lo que respecta a las actividades, analizando los resultados de la evaluación de proceso, es recomendable reducir las exposiciones más teóricas y aumentar los ejercicios que fomenten la participación y el debate grupal. Son preferibles los ejercicios más visuales e interaccionales para que los alumnos vayan más motivados, se logre un clima más distendido y se reduzca la sensación que las actividades del proyecto son una clase más.

Por último, para lograr más diversidad cultural y que el proyecto fomente una aculturación bidimensional que implique una interacción tanto de los extranjeros hacia los autóctonos, como al revés. Es conveniente redefinir el proyecto y sus objetivos y no limitar la población objetivo a estudiantes internacionales y abrirlo a la participación de estudiantes mexicanos que estén de intercambio en Monterrey (foráneos) o a estudiantes que estén próximos a irse de intercambio a un país extranjero.

2.2. Recomendaciones relativas a los proyectos de intervención en general.

Las recomendaciones en general para cualquier proyecto social es que cuando se trabaje con población abierta es recomendable establecer algún sistema de incentivos (constancia de participación, apoyo económico, etc.) para asegurar una mayor asistencia. Además si el implementador se trata de una persona externa a la institución en la que se pretende realizar el proyecto, es conveniente realizar una evaluación contextual para identificar el ambiente y el contexto de la institución y así incrementar la probabilidad que las intervenciones que se planeen realizar reciban el apoyo del personal y a su vez el proyecto pueda cumplir de forma más satisfactoria sus objetivos.

BIBLIOGRAFÍA

- Albert, M. C. (2005). *Migraciones Europeas y globalización. Modelos de competencia intercultural e interacción social* (Tesis doctoral –Universitat d'Alacant) [en línea]. <http://hdl.handle.net/10045/9240>.
- Alvira, F. (1997). *Metodología de la evaluación de programas: un enfoque práctico*. Buenos Aires: Hvmánitas.
- Bartolomé, M. y otros (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, [en línea], <http://www.doredin.mec.es/documentos/008200120101.pdf>.
- Basabe, N., A. Zlobina, A y D. Páez (2004). *Integración socio-cultural y adaptación psicológica de los inmigrantes extranjeros en el País Vasco*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco, [en línea], ftp://gvas.euskadi.net/pub/gv/estudios_sociologicos/csv15.pdf.
- Bochner, S. (2003). *Culture Shock due to contact with unfamiliar cultures*. En: Online Readings in Psychology and Culture, [en línea], <http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol8/iss1/7>.
- (2006). Sojourners. En: Sam, D. y Berry, J. (Eds.) *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge. pp. 181-197.
- Briones, E. (2011). *La aculturación de los adolescentes inmigrantes en España. Aproximación teórica y empírica a su identidad y adaptación psicosocial*. España: Ediciones Universidad Salamanca.
- Castro, A. (2011). Estrategias de aculturación y adaptación psicológica y sociocultural de estudiantes extranjeros en la Argentina. *Interdisciplinaria*, núm. 28, pp. 115-130.
- Cushner, K. y R. Brislin (1996). *Intercultural Interactions. A practical guide*. London: Sage Publications.
- Delgado, B., E. Hurtado y Y. Bondar (2011). *La internacionalización en la enseñanza superior: investigación teórica y empírica sobre su influencia en las clasificaciones de las instituciones universitarias*. En: Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, vol. 8, núm.2. pp: 101-122.
- Dongfeng, L. (2012). *Culture shock and its implications for cross-cultural training and culture teaching*. En: Cross-Cultural Communication. Vol.8, No. 4. pp. 70-74. [en línea] <http://cscanada.net/index.php/ccp/article/download/j.ccc.1923670020120804.1433/2811>.

- Elgorriaga, E. (2011). Ajuste psicológico y salud mental de la población inmigrante: influencia del género y de la cultura. Universidad del País Vasco - Tesis doctoral [en línea]. http://www.ehu.es/argitalpenak/images/stories/tesis/Ciencias_Sociales/Ajuste%20Psicologico%20y%20Salud%20Mental%20de%20la%20poblacion%20inmigrante%20Influencia%20del%20Genero%20y%20la%20Cultura.pdf
- Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional (2012). Primera ed. [en línea] http://www.patlanimexico.org/images/PATLANI-versi_ncorregida.pdf
- Gacel-Ávila, J. (2000). *La dimensión internacional de las universidades mexicanas*. En: Revista Educación Superior y Sociedad, vol. 11, Núm. 1 y 2. pp. 122-142.
- (2005). *La internacionalización de la educación superior en México*. En: De Wit y otros (eds.). Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional. Colombia: Banco Mundial, [en línea] <http://images2.ehaus2.co.uk/oecd/pdfs/free/8905054e.pdf>.
- Gascón, P. y J.L. Cepeda (2009). *La internacionalización de la educación y la economía del conocimiento: la fuga de cerebros como política*. En: Reencuentro, Núm. 54, abril-sin mes, 2009, pp. 7-19. [en línea] <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34012025002>
- Gertler, P., S. Martínez, P. Premand, L. Rawlings y C. Vermeersch.(2011). *La evaluación de impacto en la práctica*. Washington: Banco Mundial.
- Graff, J, (2010). *Aculturación e identidad étnica: La integración social de los alumnos inmigrantes en las escuelas*. Tesis Doctoral. España: Universidad de Salamanca.
- Gobierno de la República (2007). *Plan Nacional de Desarrollo, 2007-2012*. México: Presidencia de la República.
- Gobierno del Estado de Nuevo León (2010). *Plan Estatal de Desarrollo del Estado de Nuevo León, 2010 – 2015*. Gobierno del Estado de Nuevo León.
- González Di Pierro, C. (2010). *La competencia intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una investigación cualitativa en un programa de inmersión* (Tesis doctoral - Universidad de Murcia) [en línea]. <http://hdl.handle.net/10803/10764>.
- Hofstede, G. (1997). *Cultures and organizations. Software of the mind. Intercultural cooperation and its importance for survival*. New York: McGraw-Hill.
- ILPES (2004). *Metodología del Marco Lógico*, Boletín 15. Chile: ILPES-CEPAL.
- Instituto Nacional de Migración. *Estimación de la población extranjera en México con una forma migratoria vigente en 2009*. http://www.inm.gob.mx/index.php/page/Estimacion_de_Poblacion.

- Knight, J. (2005). *Un modelo de internacionalización: respuesta a nuevas realidades y retos*. En: De Wit y otros (eds.). Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional. Colombia: Banco Mundial, [en línea] <http://images2.ehaus2.co.uk/oecd/pdfs/free/8905054e.pdf>.
- Larsen, K. y S. Vincent-Lancrin (2005). *Comercio internacional en los servicios educativos: bondades y riesgos*. En: Didou, S. y J. Mendoza (coord.). La comercialización de los servicios educativos. Retos y oportunidades para las instituciones de educación superior. México: ANUIES
- Levy, J. (1995). *Intercultural Training design*. En: Fowler, S. y Mumford, M. (Eds.). *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods*. Vol. 1. Londres: Intercultural Press.
- Lukk, K. (2012). *Mujeres inmigrantes en Estonia y España: su motivación migratoria y adaptación* (Tesis Doctoral - Universidad de Huelva) [en línea]. <http://hdl.handle.net/10272/5567>
- Markova, V. (2006). *Sociocultural and psychological features of adaptation among asian foreign students in Archangelsk, Russia and Umea, Sweden* (Tesis de Maestría - Universidad de Umea) [en línea]. http://www.phmed.umu.se/digitalAssets/30/30037_20064veronikamarkova.pdf
- Martínez Nogueira, R. (1998). *Los proyectos sociales: de la certeza omnipotente al comportamiento estratégico*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Masgoret, A. M. y Ward, C. (2006). *Cultural learning approach to acculturation*. En: Sam, L. y Berry J. (Eds.) *Cambridge handbook of acculturation psychology*. UK: Cambridge University Press. pp. 58 -77.
- McEntee, E. (1998). *Comunicación intercultural. Bases para la comunicación efectiva en el mundo actual*. México: McGraw Hill.
- Montagut, T. (2000). *Política social. Una introducción*. Barcelona: Ariel.
- Monroy, D. (2008). *Internacionalización de las IES en México: un estudio por comparación de casos en la participación del Proyecto ALFA-Tuning* (Tesis de Maestría - FLACSO) [en línea]. <http://hdl.handle.net/10469/1157>
- Nagy, G. y Falk, D. (2000). *Dilemmas in international and cross-cultural social work education*. *International Social Work Journal*. pp 49-60.
- Nirenberg, O., J. Brawerman y V. Ruiz (2000). *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Olivos, X. (2010). *Entrenamiento de habilidades sociales para la integración psicosocial de inmigrantes* (Tesis Doctoral - Universidad Complutense de Madrid) [en línea]. <http://eprints.ucm.es/10653/1/T31851.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2011). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. [en línea] www.uis.unesco.org/Education/Documents/oecd-eag-2012-en.pdf
- Ortegón et al. (2005). Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas. Boletín 15, ILPES-CEPAL.
- Pedersen, P. (1995). *The five stages of culture shock. Critical incidents around the world*. USA: Greenwood.
- Pedersen, E., Neighbors, C., Larimer, M. y Lee, C. (2011). *Measuring Sojourner Adjustment among American students studying abroad*. En: International Journal of Intercultural Relations. pp. 881-889.
- Pedregal, R. (2003). La internacionalización de la educación superior en América del Norte ante los retos del TLCAN: un estudio comparativo (Tesis Maestría - Universidad de las Américas Puebla) [en línea]. http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/mes/pedregal_c_r/portada.html
- Pereyra, L. (2004). *Cooperación universitaria y movilidad académica: bases para la internacionalización de la educación superior*. En Episteme, núm. 1. [en línea] <http://www.uvmnet.edu/investigacion/episteme/numero1-04/>
- Pérez Campuzano, M^a E. (2010). *Internacionalización de la Educación Superior en México: una agenda inconclusa* (Tesis Maestría - Flacso) [en línea]. <http://hdl.handle.net/10469/2833>.
- Pichardo, A. (1993). *Planificación y programación social*. Buenos Aires: Hvmantas.
- Plataforma de ONG de Acción Social (2011). *Guía de Evaluación de Programas y Proyectos Sociales*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Ramburuth, P. y Tahhan D. (2008). *Developing Intercultural Competence in Business Education. Exemplars and Activities*. University of New South Whales.
- Reza, C. (2011). *Culture Shock, Trauma, Exile and Nostalgia in Iranian-American Literature* (Tesis de Maestría - Universidad de Texas) [en línea]. <http://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/ETD-UT-2011-05-3158/REZATHESIS.pdf?sequence=1>
- Roldán, D. (2007). *Estrategias de internacionalización en el sector del e-learning para instituciones de educación superior* (Tesis doctoral - Universitat Politècnica de València) [en línea]. <http://hdl.handle.net/10251/8302>

- Rubio, J. (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: Un balance*. México: FCE, SEP.
- Sanhueza, S. (2010). *Sensibilidad intercultural: un estudio exploratorio con alumnado de educación primaria y secundaria en la provincia de Alicante* (Tesis Doctoral - Universidad d'Alacant) [en línea]. <http://hdl.handle.net/10803/2344>
- Santos Velasco, F. (2004). *Desarrollo de la competencia intercultural en alumnado universitario: Una propuesta formativa para la gestión en empresas multiculturales* (Tesis Doctoral - Universitat de Barcelona) [en línea]. <http://hdl.handle.net/10803/2344>
- Sobral, J. y otros (2010). *Adolescentes latinoamericanos, aculturación y conducta antisocial*. En: Psicothema, vol. 22, núm. 3, pág. 410-415. Universidad de Oviedo. .
- Teh, I. (2011). *International student cultural experience: A case study of the Noho Marae Weekend* (Tesis doctoral - Auckland University of Technology) [en línea]. <http://hdl.handle.net/10292/1216>
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. [en línea] http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Vilà, R. (2008). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el Primer Ciclo de la ESO*. (Tesis Doctoral - Universitat de Barcelona) [en línea]. <http://www.tdx.cat/handle/10803/2345>
- Vázquez Aguado, O. (2002) *Trabajo social y competencia intercultural*. Revista Portularia 2. pp 125 - 138.
- Ward, C., Y. Okura, A. Kennedy y T. Kojima. (1998). *The U-Curve on trial: a longitudinal study of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transition*. En: International Journal of Intercultural Relations, vol. 22. núm. 3, pp. 277-291.[en línea] [http://dx.doi.org/10.1016/S0147-1767\(98\)00008-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0147-1767(98)00008-X)
- Ward, C. y A. Rana-Deuba (1999). *Acculturation and adaptation revisited..* En: Journal of cross-cultural psychology. pp 422-442. [en línea] <http://jcc.sagepub.com/content/30/4/422>
- Ward, C., S. Bochner y A. Furham (2001). *The psychology of culture shock*. Routledge.
- Ward, C. (2004). *Psychological theories of culture contact and their implications for intercultural training and interventions*. En Landis, D. y Bennett, M. (Eds.). *Handbook of intercultural training*. Sage Publications.

ANEXOS

ANEXO 1: CUESTIONARIO

Por favor, responde el siguiente cuestionario sobre la línea correspondiente o marcando con una X tu respuesta.

		Núm. de cuestionario	V.01	
V. 02	Edad	_____	V.02	
V. 03	Sexo	_____	V.03	
V. 04	¿Qué estás estudiando actualmente?	_____	V.04	
V. 05	Nacionalidad	_____	V.05	
V. 06	Idioma materno	_____	V.06	
V.7 / 10	¿Algún otro idioma que domines? (Pon un círculo en la respuesta adecuada)			
	Español	Sí No	V.07	
	Inglés	Sí No	V.08	
	Francés	Sí No	V.09	
	Otro(s)	_____	V.10	
V. 11	¿Habías vivido anteriormente en el extranjero?			V.11
	<input type="checkbox"/>	Sí		
	<input type="checkbox"/>	No (pasa a la pregunta 14)		
V. 12	Si es que sí, ¿cuánto tiempo?			V.12
	<input type="checkbox"/>	1-6 meses		
	<input type="checkbox"/>	7-12 meses		
	<input type="checkbox"/>	1-3 años		
	<input type="checkbox"/>	más de 3 años		
V. 13	¿Qué hacías?			V.13
	<input type="checkbox"/>	Trabajar		
	<input type="checkbox"/>	Un intercambio universitario		
	<input type="checkbox"/>	Aprender idiomas		
	<input type="checkbox"/>	Otros (especificar) _____		
V.14	¿Con quién vivías en tu país de origen?			V.14
	<input type="checkbox"/>	Familia		
	<input type="checkbox"/>	Personas del mismo país que el mío		
	<input type="checkbox"/>	Personas de países diferentes al mío		
	<input type="checkbox"/>	Solo/a		
	<input type="checkbox"/>	Otros (especificar) _____		

V. 15

¿Con quién vives actualmente?V.15

- ☐ Familia
- ☐ Personas del mismo país que el mío
- ☐ Personas de países diferentes al mío
- ☐ Mexicanos/as
- ☐ Solo/a
- ☐ Otros (especificar) _____

V.16

¿Recibiste información sobre México antes de venir de intercambio?V.16

- ☐ Sí (pasa a la siguiente pregunta)
- ☐ No (pasa a la pregunta 21)

V. 17

¿Quién te dio la información?V.17

- ☐ La universidad
- ☐ Personas que ya habían estado antes en México
- ☐ Tú mismo buscaste la información
- ☐ Otros (especificar) _____

V. 18

Si es que sí, ¿aproximadamente cuál fue su duración?V.18

- ☐ Menos de dos horas
- ☐ Dos o tres horas
- ☐ Tres o cinco horas
- ☐ Más de cinco horas
- ☐ Otra (especificar) _____

V. 19

¿Cuál era el contenido? (puedes marcar más de una respuesta)V.19

- ☐ Información general del país
- ☐ Información sobre Monterrey
- ☐ Información sobre la cultura mexicana
- ☐ Información sobre el ITESM
- ☐ Información sobre seguridad
- ☐ Información sobre el choque cultural
- ☐ Información sobre las diferencias entre México y mi país
- ☐ Otros (especificar) _____

V. 20

Ahora que estás de intercambio, ¿crees que te sirvió ?V.20

- ☐ Sí
- ☐ No

V. 21

¿Qué tipo de información crees que sería más útil para los que planean venir? (puedes marcar más de una respuesta)

V.21

- | | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Información general sobre México |
| <input type="checkbox"/> | Información sobre Monterrey |
| <input type="checkbox"/> | Información sobre la cultura mexicana |
| <input type="checkbox"/> | Información sobre el ITESM |
| <input type="checkbox"/> | Información sobre seguridad |
| <input type="checkbox"/> | Información sobre el choque cultural |
| <input type="checkbox"/> | Información sobre las diferencias entre México y otros países |
| <input type="checkbox"/> | Otros (especificar) _____ |

Lee cada una de las frases que aparecen a continuación y según tu primera impresión, marca con un número del 1 al 5 tu desacuerdo o acuerdo con cada una de las siguientes frases. Por favor pon el número en el cuadro. Te recuerdo que no hay respuestas correctas o incorrectas.

5= TOTALMENTE DE ACUERDO
4= DE ACUERDO
3= NO ESTOY SEGURO
2= EN DESACUERDO
1= TOTALMENTE EN DESACUERDO

DURANTE MI INTERCAMBIO YO...

- | | |
|-------|--|
| V. 22 | Extraño a mi familia y mis amigos. |
| V. 23 | Me siento fuera de lugar. |
| V. 24 | Me siento triste o deprimido/a por estar lejos de casa. |
| V. 25 | Paso mucho tiempo conversando con personas mexicanas. |
| V. 26 | Paso mucho tiempo conversando con personas de mi país. |
| V. 27 | Estoy mejorando mi entendimiento sobre la cultura mexicana. |
| V. 28 | Trato de aprender más acerca de las costumbres y tradiciones mexicanas. |
| V. 29 | Estoy llegando a comprender la cultura mexicana. |
| V. 30 | Me siento ansioso/a por estar lejos de casa. |
| V. 31 | Estoy desarrollando mi propia perspectiva sobre México. |
| V. 32 | Socializo con gente mexicana. |
| V. 33 | Socializo con gente de mi país de origen. |
| V. 34 | Comprendo los valores de México. |
| V. 35 | Estoy aumentando mi entendimiento de la lengua española. |
| V. 36 | Me comporto de formas que son típicamente mexicanas. |
| V. 37 | Intento activamente hacer amigos de mi mismo país. |
| V. 38 | Siento que una vez vuelva a casa voy a mantener algunos valores y prácticas específicas que he aprendido mientras vivía en México. |
| V. 39 | Tengo profundas y significativas conversaciones con gente local. |
| V. 40 | Tengo interacciones sociales significativas con mexicanos. |
| V. 41 | Tengo interacciones sociales significativas con personas de mi país. |
| V. 42 | Uso el español para comunicarme con personas mexicanas. |

V.22	
V.23	
V.24	
V.25	
V.26	
V.27	

V.28	
V.29	
V.30	
V.31	
V.32	
V.33	
V.34	
V.35	
V.36	
V.37	

V.38	
V.39	
V. 40	
V.41	
V.42	

- V. 43 Estoy aprendiendo los modismos mexicanos comunicándome con la gente local en español.
- V. 44 Tengo largas conversaciones con mexicanos en español.
- V. 45 Estoy de acuerdo con las creencias religiosas o políticas de México.

V.43	
V.44	
V.45	

V.46. Comentarios adicionales:

--

Para cualquier duda o información adicional puedes escribir a intercambiomty2013@gmail.com
¡Muchas gracias por tu colaboración!

ANEXO 2: Relación entre ítems de la escala SAM y factores que influyen en la adaptación²⁵.

FACTOR	ÍTEM
1. Interacción social con personas de la sociedad de acogida.	4. Paso mucho tiempo conversando con personas mexicanas
	11. Socializo con gente mexicana.
	18. Tengo profundas y significativas conversaciones con gente local.
	19. Tengo interacciones sociales significativas con mexicanos.
2. Comprensión y participación cultural.	6. Estoy mejorando mi entendimiento sobre la cultura mexicana.
	7. Trato de aprender más acerca de las costumbres y tradiciones mexicanas
	8. Estoy llegando a comprender la cultura mexicana
	10. Estoy desarrollando mi propia perspectiva sobre México
3. Uso y desarrollo del idioma.	14. Estoy aumentando mi entendimiento de la lengua española
	21. Uso el español para comunicarme con personas mexicanas
	22. Estoy aprendiendo los modismos mexicanos comunicándome con la gente local en español.
	23. Tengo largas conversaciones con mexicanos en español.
4. Identificación con la cultura de acogida.	13. Comprendo los valores de México.
	15. Me comporto de formas que son típicamente mexicanas
	17. Siento que una vez vuelva a casa voy a mantener algunos valores y prácticas específicas que he aprendido mientras vivía en México.
	24. Estoy de acuerdo con las creencias religiosas o políticas de México
5. Interacción social con los connacionales.	5. Paso mucho tiempo conversando con personas de mi país
	12. Socializo con gente de mi país de origen
	16. Intento activamente hacer amigos de mi mismo país
	20. Tengo interacciones sociales significativas con personas de mi país.
6. Nostalgia o sentirse fuera de lugar.	1. Extraño a mi familia y amigos.
	2. Me siento fuera de lugar.
	3. Me siento triste o deprimido/a por estar lejos de casa
	9. Me siento ansioso/a por estar lejos de casa

²⁵ La escala SAM fue traducida y adaptada de Pedersen, E., Neighbors, C., Larimer, M. y Lee, C. (2011). *Measuring Sojourner Adjustment among American students studying abroad*. En: *International Journal of Intercultural Relations*. pp. 881-889.

ANEXO 3: Plan de las sesiones del Proyecto "Aprendizaje intercultural"

SESIÓN	CONTENIDO TEMÁTICO	OBJETIVO	TÉCNICA	RECURSOS Y MEDIOS	TIEMPO	EVALUACIÓN
1 23 de enero 2013	Presentación y expectativas	Presentación de las sesiones y contenidos que se pretenden abordar	PPT y tríptico informativo	Ordenador portátil Proyector Sala	10 minutos	Cuestionario sobre la utilidad del curso y las actividades de la sesión.
		Presentación de los miembros del grupo	Introducción sorpresa	Hojas de papel Bolígrafos	30 minutos	
		DESCANSO		Refrigerio	10 minutos	
		Interacción entre los miembros destacando la interdependencia global y la interculturalidad	Globingo	Hojas Globingo Bolígrafos Mapa mundi Alfileres de colores	20 minutos	
		Cierre primera sesión	Rueda de preguntas y pase de cuestionario de evaluación de la sesión.	Hojas cuestionario Bolígrafos	10 minutos	
2 25 de enero 2013	Choque cultural	Introducir el concepto de choque cultural	PPT choque cultural	Ordenador portátil Proyector Sala adaptada Sillas Pizarra Refrigerio	10 minutos	Durante el cierre de la sesión se preguntará oralmente la pertinencia o no de ver este tipo de películas y su utilidad.
		Análisis película	Película: L'auberge espagnole		90 minutos	
		Cierre: reflexión sobre las similitudes y diferencias entre su experiencia de intercambio y lo visto en la película	Cineforum		20 minutos	
		Introducción sobre el tema	Lluvia de ideas sobre los conocimientos previos de México y Monterrey		20 minutos	
3 30 de enero 2013	Información sobre México, Monterrey.	Conocer más de la cultura mexicana	Clase magistral	Pizarra Facilitador Ordenador portátil Proyector Refrigerio Hojas cuestionario Bolígrafos Hojas evaluación sesión	30 minutos	Cuestionario sobre las actividades de la sesión.
		Conocer más sobre Monterrey (incluir seguridad)	Clase magistral		10 minutos	
		Cierre: reflexión sobre diferencias países de origen y México	Debate grupal		30 minutos	
		DESCANSO			20 minutos	
					20 minutos	

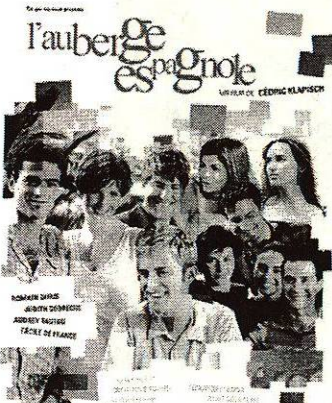
4 1 de febrero 2013	Relación con mexicanos	Conocer la experiencia de otras personas que han estado de intercambio en sus países e interaccionar con autóctonos en contextos lúdicos	Visita a algunas atracciones turísticas de la ciudad	Costo transporte Guía turístico (si aplica) Costo entrada (si aplica)	120 minutos (aprox)	Guía de observación de las interacciones entre extranjeros y mexicanos
5 6 de febrero 2013	Habilidades de comunicación verbal	Introducción diferencias del idioma español	PPT diferencias español	Costo comida Ordenador portátil Proyector	10 minutos	Cuestionario sobre las actividades de la sesión.
		Doble sentido y modismos	Actividad Mini Casos	Fotocopias actividad	30 minutos	
		DESCANSO		Refrigerio	10 minutos	
		Refranes	Actividad: "Descubriendo los valores a través de los refranes"	Pizarra Papel Bolígrafos	30 minutos	
6 20 de febrero 2013	Habilidades de comunicación no verbal	Cierre sesión	Debate grupal	Pizarra	10 minutos	Cuestionario sobre las actividades de la sesión.
		Inicio: presentación del tema	PPT y ejercicio de autoevaluación: "Conocimiento de la comunicación no verbal"	Ordenador portátil Proyector Pizarra	40 minutos	
		DESCANSO		Hojas autoevaluación		
		Sensibilizar sobre las diferencias culturales	Actividad: "Compartiendo unas cervezas"	Refrigerio	10 minutos	
		Cierre sesión: Reflexionar sobre la importancia de la comunicación no verbal	Debate grupal	Hojas actividad Bolígrafos	20 minutos	Durante el cierre de la sesión se preguntará oralmente la pertinencia o no de ver este tipo de películas y si se pudo identificar alguna de las dimensiones de Hofstede.
7 22 de febrero 2013	Dimensiones culturales	Conocer las dimensiones culturales	PPT Dimensiones Hofstede	Pizarra Hojas evaluación sesión	10 minutos	
		Análisis de películas	Película: Outsourced	Ordenador portátil Proyector Sala adaptada	90 minutos	
		Cierre: reflexión sobre las diferencias culturales	Cine-forum	Sillas Pizarra Refrigerio	10 minutos	

8 27 de febrero 2013	Comprensión cultural	Comprender los efectos del condicionamiento cultural	Rompehielo: "La forma"	Tarjetas blancas Pizarra Bolígrafos	20 minutos	Cuestionario sobre las actividades de la sesión.
		Etnocentrismo	Actividad "Buscando el consenso"	Fotocopias actividad	30 minutos	
		DESCANSO		Refrigerio Pizarra	10 minutos	
		Cierre de la sesión	Debate grupal	Hojas evaluación sesión	20 minutos	
9 6 de marzo 2013	Trabajo en equipos multiculturales	Presentación del tema	PPT	Ordenador portátil Proyector	10 minutos	Cuestionario sobre las actividades de la sesión.
		Reflexionar sobre la importancia del tiempo en las empresas	Actividad: "Agenda de negocios"	Hoja actividad Bolígrafos	20 minutos	
		DESCANSO		Refrigerio	10 minutos	
		Reflexionar sobre aspectos como el control o la incertidumbre en el trabajo	Actividad: "El dilema del gerente"	Hoja actividad	20 minutos	
10 20 de marzo 2013	Cierre y evaluación	Cierre sesión	Debate grupal	Pizarra	10 minutos	
		Concluir las actividades y evaluar el training intercultural		Hojas evaluación		

ANEXO 4: Detalle de las actividades implementadas

1. CINEFORUM: "L'auberge espagnole"

Invitación:



El primer largometraje
L'auberge espagnole
DIRECTOR: CÉDRIC KAPLISCH

ROMAIN DURIS
JULIEN DOMERGUE
AUDREY TAUTOU
FÉLIX DE FLEURY

¡CINEMA CULTURAL!

La Oficina de Programas Internacionales te invita a la proyección de la película: "El Albergue Español".
International Program Office invites you to the movie: "The Spanish Hostel".

Función 1:	Función 2:
•28/01/2013	•31/01/2013
•Aulas 1, 315	•CIAP 624
•4:30pm	•4:30pm

**Xavier, estudiante de economía, se va de intercambio a Barcelona buscando mejorar sus perspectivas laborales. Ya en Barcelona su experiencia comienza con sus compañeros de casa, que tienen diferentes nacionalidades, como historia. ¿Podrá Xavier sobrevivir a la adaptación?*

**Xavier goes to Barcelona as an exchange student, looking to improve his professional perspectives. Once in Barcelona, his experience begins with his roomies with different nationalities. Could Xavier survive to the adaptation process?*

Confirma tu asistencia a // Confirm your assistance to:
g.cantu@itesm.mx - intercambiomy2013@gmail.com

Se servirá galletas y café. Coffee break will be offered.

Sinopsis:

Francia-España 2002

Director: CédricKaplisch

Intérpretes: Romain Duris, Cécile de France, Kelly Reilly, Barnaby Metschurat, Cristina Brondo y Audrey Tautou.

Duración: 120 minutos.

Implica culturas gambiana, alemana, italiana, francesa, inglesa, danesa, belga y catalana. Se trata de Xavier, un estudiante de economía que se va un año de intercambio a Barcelona con la intención de mejorar sus perspectivas laborales en Francia.


Una vez en Barcelona se encuentra compartiendo casa con un grupo de estudiantes de toda Europa:

- Un estudiante alemán, Tobías, que encarna varios estereotipos alemanes, ya que es muy organizado, ordenado, eficiente y tiene reglas para su vida personas y para la vida en comunidad del departamento.
- Alessandro, que es un italiano caótico, desordenado y desorganizado.
- Soledad, la única española y muy orgullosa de su país. Es muy alegre e impulsiva.
- Lars, de Dinamarca, es el novio de Soledad. Habla varios idiomas con fluidez y se mueve en bicicleta. Prefiere mirar y no involucrarse en los conflictos y peleas de los demás.
- Wendy, estudiante británica muy responsable y organizada.

A este grupo, dada su variedad, les pasan un montón de aventuras, malos entendidos, peleas y situaciones caóticas que hacen que la película sea entretenida y divertida.

2. SALIDA AL BARRIO ANTIGUO

Invitación:



**DOMINGO
CULTURAL**

*La Oficina de Programas Internacionales te
invita a pasar un domingo en el Barrio Antiguo
visitando: (EL CORREDOR CULTURAL)*

**SALIDA: 10 DE FEBRERO A LAS 14:00
DESDE LA ENTRADA PRINCIPAL DEL TEC.
REGRESO: A LAS 18:00**

3. BRUNCH INTERCULTURAL

Invitación:



Contenido temático:

1. Explicación sobre el proyecto: objetivos y temas que se abordarán.
2. Presentación de los participantes a través de la actividad "Introducción sorpresa".
3. Actividad sobre valores.
4. Explicación sobre el concepto de cultura y sus implicaciones.
5. Introducción del concepto de choque cultural (relacionándolo con lo visto en la película "L'auberge espagnole").
6. Reflexión grupal sobre el proyecto y los conceptos tratados.

Descripción de las actividades:

1. Introducción sorpresa²⁶.

Objetivo: Destacar las diferencias culturales desde el inicio del taller.

Materiales: papel y lápiz o bolígrafo

Tiempo: 40 minutos

Procedimiento: Explicar que el facilitador se introducirá al final, después que los participantes se presenten. Se pide a los participantes que escriban las cosas más importantes acerca de ellos mismos en 25 palabras o menos, específicamente que escriban lo que quisieran que las personas recordaran de ellos después de que hayan muerto. Una vez lo han escrito, se pide que lo lean en voz alta uno por uno, aunque si el grupo es grande, se seleccionan sólo algunos casos. Una vez los participantes ya se han presentado, lo hace el facilitador, usando una presentación orientada a las relaciones, como podría ser la siguiente:

“Mi nombre es John Doe. Mi padre es Jeremiah. Doe es un nativo de Massachussets. El es un abogado que se especializó en derecho familiar. Mi madre es Judith Alexander Doe. Sus padres fueron los bien conocidos Sr. Y Sra. Esel Doe de los negocios de autos. Mi madre es una ama de casa en Peoria, Massachussets. Tengo un hermano, Eldereth Doe, quien es un abogado corporativo en Nueva York. También tengo una hermana, Elaindra Doe, quien es una ama de casa y madre de cuatro hijos. Mi esposa, Carol Smith Doe, es la hija del Sr. y la Sra. Arthur Smith, quienes residen en Michigan. Tengo 3 hijos, 2 niños y una niña”.

Sería adecuado en la medida de lo posible de usar un ejemplo real. Por último se pide a los participantes que comparen su presentación con las de ellos, las cuáles probablemente estarán más orientadas al trabajo o a los roles. La discusión deberá enfocarse en cómo la presentación refleja los valores culturales. Por ejemplo, en una cultura en la cual las relaciones personales son altamente valoradas, uno debería presentarse a si mismo como lo hizo el facilitador, en términos de apellidos de familia y relaciones.

2. Ejercicio valores²⁷

Objetivo: Discutir sobre la importancia de los valores de la propia cultura en contraste con los valores de otras culturas diferentes.

Materiales: hoja con ejercicio. Papel y lápiz.

Tiempo: 30 minutos

Procedimiento: Primero de todo se reparte la hoja del ejercicio (página siguiente) y se pide responder de forma individual la primera parte. A continuación se divide al grupo en grupos de 3 o 4 personas y se les pide que resuelvan la segunda parte del ejercicio. Una vez concluida esta se pide que cada subgrupo ponga sus conclusiones en común con el resto de los participantes para comparar la información que proporciona cada subgrupo y poder discutir sobre las siguientes preguntas:

¿cómo influye nuestra propia cultura en la manera como vemos a las personas de otras culturas? ¿cómo podemos ver a las personas de otra cultura sin el sesgo de nuestra propia cultura?

²⁶ Actividad de: Santos Velasco, F. (2004). *Desarrollo de la competencia intercultural en alumnado universitario: Una propuesta formativa para la gestión en empresas multiculturales*.

²⁷ Actividad adaptada de: Santos Velasco, F. (2004). *Desarrollo de la competencia intercultural en alumnado universitario: Una propuesta formativa para la gestión en empresas multiculturales*.

HOJA DE EJERCICIO

Individualmente, piensa en cuatro valores que sean importantes en su cultura y en cuatro valores que piense que son importantes en México, los Estados Unidos y Japón.

Mi lista

Mi propia cultura	La cultura mexicana	La cultura americana	La cultura japonesa

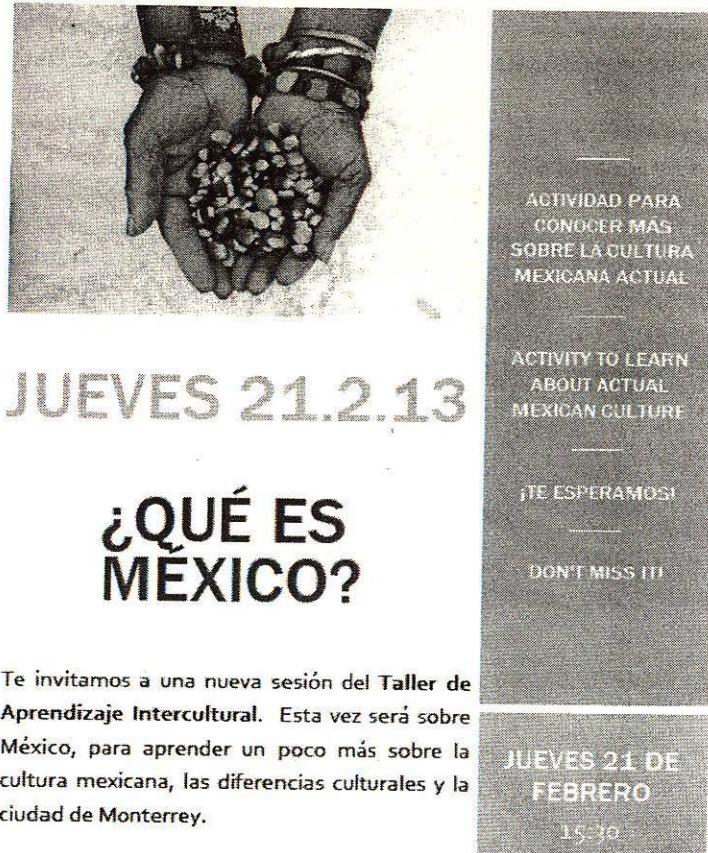
Como grupo, decidan cuáles son los cuatro valores que consideren más importantes de la cultura de cada uno de los integrantes del grupo.

Listas grupal

Cultura	Cultura	Cultura	Cultura

4. ¿QUÉ ES MÉXICO?

Invitación:



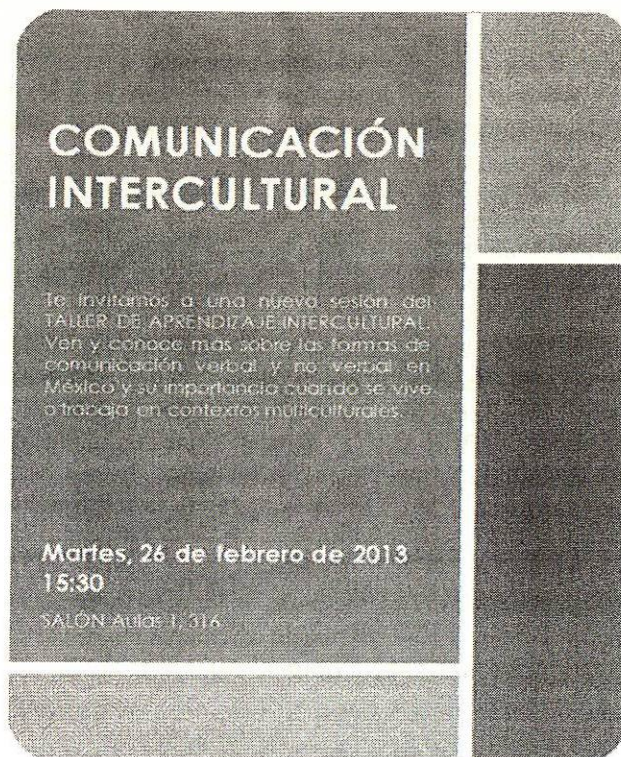
Contenido temático:

1. Reflexión grupal: ¿Qué sabías de México antes de venir de intercambio? ¿Cómo explicarías qué es México?
2. Explicación de la historia de México (leyenda de fundación, explicación símbolos nacionales: bandera, virgen de Guadalupe).
3. Explicación de tradiciones mexicanas: día de Muertos, artesanías, fiestas de XV años, piñatas.
4. Explicación de la gastronomía y música mexicana.
5. Aportaciones de México al mundo (cacao, tequila, flor de cempazuchitl, etc.)
6. Reflexión grupal: ¿Qué sabías de Monterrey antes de venir? ¿Cómo explicarías qué es Monterrey en una frase?
7. Ubicación de Nuevo León y de la zona metropolitana de Monterrey.
8. Lugares turísticos de Monterrey.

9. Explicación de los diferentes medios de transporte de la ciudad.
10. Comida regional (Machacado con huevo, cabrito, dulces).
11. Precauciones a tener en cuenta.
12. Entretenimiento de los regiomontanos (fútbol, beisbol).
13. Vídeos de música regional (huapango, corridos, música nortea).
14. Personajes ilustres de Nuevo León (José E. González, Alfonso Reyes).
15. Estereotipo del regio.
16. Palabras típicas de Monterrey.

5. COMUNICACIÓN INTERCULTURAL.

Invitación:



Contenido temático:

1. ¿Qué es la comunicación?
2. Reflexión grupal sobre si se han tenido problemas de comunicación durante la estancia en México.
3. Análisis casos prácticos.
4. Culturas de alto contexto vs bajo contexto.
5. Explicación del concepto de comunicación intercultural y los valores culturales.
6. Actividad "Descubriendo los valores a través de los refranes".
7. Dimensiones básicas de la comunicación: verbal y no verbal.
8. Características del español de México.
9. 10. Actividad comunicación no verbal: "Compartiendo unas cervezas".
10. Explicación comunicación no verbal, proxémica y cronémica.
11. Ejercicio de autoevaluación: "Conocimiento de la comunicación no verbal"

Descripción de las actividades:

1. Análisis de casos²⁸.

CASO C

"Soy francesa y estudié el idioma español en España. Cuando llegué a México noté muchas diferencias en la manera en como se habla el español en México y en España; y es que no solo cambia el acento, sino también las expresiones y el sentido de muchas palabras. Debo añadir también que a los mexicanos les gusta mucho usar el doble sentido. Por todo eso he tenido problemas en hacerme entender en México. Por ejemplo, con frecuencia creía que decía algo, y la persona a la que le hablaba entendía otra cosa; lo malo es que muchas personas no me corregían. No obstante, aunque el interlocutor no me indicara que había dicho una tontería, por su actitud me daba cuenta de que así lo había hecho. Aunque ahora utilizo mucho mejor el español que se habla en México, todavía me queda el problema del doble sentido. Cuando pienso en eso, llego a la conclusión de que todo puede tener un doble sentido y que al final el mensaje sale completamente diferente según la persona que lo escucha, porque el significado depende de la manera de interpretarlo."

Reflexión grupal:

- ¿Cuáles evidencias perciben en este caso de la conducta de comunicación de alto o de bajo contexto ? justifiquen su respuesta.
- Discutan sobre el uso del doble sentido en México y formulen cinco conclusiones al respecto.

CASO A

"Soy francesa y tengo poco tiempo en México. Algo que me costó mucho entender, y que todavía me cuesta, es que la gente nunca dice 'no', aunque lo piense, porque no quiere caer mal a los demás. Si invitas a alguien a una fiesta e dice que sí va a ir, pero no lo hace y lo peor es que lo sabe desde que lo invitas. De la misma manera, si un mexicano me invita y le digo que no, y que prefiero hacer otra cosa, veo que le sorprende y le choca que le diga eso de una manera tan directa. Al principio pensaba que los mexicanos son hipócritas; pero ya no creo eso, porque entiendo su manera de ser, y es que no les gusta herir ni molestar a nadie. Sin embargo, en mi país la gente dice más o menos lo que piensa, aunque sabe muy bien que a veces no dice lo que quiere oír la otra persona."

Reflexión grupal:

- ¿Cuáles evidencias perciben en este caso de la conducta de comunicación de alto o de bajo contexto ? justifiquen su respuesta.

CASO G

"Con frecuencia he hablado con personas estadounidenses y me he dado cuenta de que su forma de comunicarse es muy diferente de la mía. Por ejemplo, si uno les pregunta o les dice algo, ellos contestan con una simple palabra como 'Hi', 'OK', 'Sure' o 'Nope'. Algunos de ellos me han dicho que se sorprenden al observarnos a nosotros también porque hacemos demasiadas preguntas, por ejemplo: ¿Dónde trabajas? ¿Qué edad tienes? ¿Cuántos hermanos tienes?"

²⁸ Casos extraídos de McEntee, E. (1998). *Comunicación intercultural. Bases para la comunicación efectiva en el mundo actual*. México: McGraw Hill. página 461, 453 y 463.

Reflexión grupal:

- ¿Cuáles evidencias perciben en este caso de la conducta de comunicación de alto o de bajo contexto ? justifiquen su respuesta.

2. Descubriendo los valores a través de refranes²⁹

Objetivo: descubrir los valores de una cultura a través del análisis de refranes y discutir cuáles siguen siendo verdaderos hoy y para quién.

Materiales: pizarra, papel y lápiz

Tiempo: 30 minutos

Procedimiento: Se escriben en la pizarra varios refranes y se pide a los participantes que en 5 minutos aproximadamente escriban todos los refranes o proverbios que recuerden y sean frecuentemente escuchados en su cultura. Se escriben en la pizarra algunos de los refranes de cada participante y luego se pide que de forma grupal se determinen los valores que encierran cada uno de los refranes. Con una docena de refranes es suficiente para mostrar cómo los valores están contenidos dentro de la cultura.

Ejemplo:

Refrán	Valor
Al que madruga Dios le ayuda	Iniciativa / trabajo propio
No por mucho madrugar amanece más temprano	Las cosas llevan su tiempo
Echarle mucha crema a sus tacos	Elogio/ pretensión
El que con lobos anda, a aullar se enseña	Influencia / conocimiento

3. Compartiendo unas cervezas³⁰

Objetivo: Sensibilizar sobre la importancia de las diferencias culturales en la comunicación no verbal

Materiales: hoja con caso (anexo a la actividad). Papel y lápiz.

Tiempo: 20 minutos.

Procedimiento: se divide el grupo en varios subgrupos de 3 o 4 personas y se reparte la hoja del caso (anexo a la actividad), para que la lean, la discutan y seleccionen una de las alternativas posibles de respuesta que aparecen al final. Una vez tienen la alternativa de respuesta seleccionada, cada subgrupo informa individualmente de cuál fue su selección. En el caso que la alternativa escogida no sea la correcta, se pide al grupo que vuelva a discutirlo hasta que encuentren la alternativa correcta. Una vez todos los subgrupos han encontrado la respuesta correcta, se abre la discusión grupal centrándose en la importancia de las diferencias culturales en la comunicación no verbal.

²⁹ Actividad adaptada de: Santos Velasco, F. (2004). *Desarrollo de la competencia intercultural en alumnado universitario: Una propuesta formativa para la gestión en empresas multiculturales*

³⁰ Ibid.

HOJA DEL CASO COMPARTIENDO UNAS CERVEZAS

No fue mucho después de que John se había ido a vivir a Indonesia que se encontró a sí mismo en compañía de dos conocidos locales en un mercado cercano a la oficina. El mayor de los dos indonesios se llamaba Soleh. Después de caminar un poco por el mercado observando las artesanías locales y la múltiple variedad de alimentos que había en venta, los hombres pararon para tomar unas cervezas.

La conversación osciló entre tópicos como la ayuda para los países en desarrollo y el rol de la mujer en la sociedad. Justo después de haber iniciado la discusión sobre política local, John se excusó y fue a comprar unas cervezas, invitando a todos en la mesa.

Regresó cogiendo las tres botellas en su mano derecha. Mientras sostenía las botellas, John recordó de repente el punto que quería destacar en la conversación con Soleh. Se inclinó hacia delante y cogió del hombro a Soleh con su mano izquierda antes de sentarse y procedió a hablar.

Soleh y su compañero comenzaron a mostrarse molestos. La conversación comenzó a alejarse de John. Cuando los dos indonesios terminaron sus cervezas, se excusaron amablemente y se fueron. Ninguno de los dos volvió a tener contacto de nuevo con John.

¿Cómo puede explicar este incidente?

1. Tocar a una persona del mismo sexo es entendido como una insinuación sexual en la cultura local. Ambos indonesios fueron alejados por la aparente insinuación de John.
2. La mano izquierda es considerada sucia en algunas culturas y existe un tabú contra el contacto personal con ella. Ambos indonesios fueron insultados cuando John tocó a Soleh con su mano izquierda.
3. Soleh percibió a John como presumiendo su capacidad económica al pagar las bebidas para todos. El fue obviamente insultado por la compra de John.
4. Ambos hombres fueron insultados cuando John se levantó y los dejó justo después de haber iniciado la conversación. Es preferible llamar a un camarero que dejar a los amigos.

Información adicional sobre las posibles explicaciones:

1. En Indonesia el contacto físico entre miembros del mismo sexo es bastante aceptado. Ninguno de los dos podría haber sido insultado por el sólo hecho de ser tocado.
2. Esta es la mejor respuesta. Hay un tabú acerca del contacto personal con la mano izquierda en muchas naciones de Asia y África. La mano izquierda es considerada higiénicamente sucia y no se debe tocar a ninguna persona ni comida con ella. Una persona puede esperar una reacción similar si él o ella es visto comer con la mano izquierda.
3. No existe una señal en el incidente de que este pudiera ser el caso. De hecho, es una práctica común el compartir (una vez uno, otras veces otro) la compra de cervezas.
4. Esta podría ser una explicación posible. Uno debe ser consciente de las costumbres sociales cuando interactúa con personas de otras culturas. Sin embargo, este no es punto más importante en este incidente. Hay un aspecto más crítico.

4. Conocimiento comunicación no verbal³¹

Objetivo: Autoevaluar la conciencia y conocimiento de la comunicación no verbal propia en las interacciones interculturales y del impacto de la cultura en las diferencias existentes en la comunicación no verbal.

Materiales: hoja de autoevaluación para cada participante y lápiz o bolígrafo.

Tiempo: 30 minutos

Procedimiento: Se entregan copias del ejercicio de autoevaluación para que los participantes lo respondan individualmente para después poner las respuestas en común. El propósito de este ejercicio de autoevaluación es generar discusión por lo que no hay puntuación del instrumento ni respuestas correctas o incorrectas.

Ejercicio de autoevaluación

Responde a las siguientes afirmaciones usando la siguiente escala (ten en cuenta que no hay respuestas correctas o incorrectas):

- 1= en desacuerdo total
- 2= en desacuerdo
- 3= depende
- 4= de acuerdo
- 5= totalmente de acuerdo

___ 1. Normalmente me doy cuenta cuando hay algo que molesta a las personas con las que interactúo, porque ellos usualmente muestran algún gesto de tristeza o depresión.

___ 2. La mejor manera de interactuar con otras personas y evitar malos entendidos es expresar mis pensamientos y sentimientos de una manera clara y directa a través de la comunicación verbal.

___ 3. Normalmente me doy cuenta cuando a los demás no les gusta mi trabajo porque me dicen cómo puedo mejorarlo.

___ 4. Debido a que las personas de otras culturas utilizan las mismas expresiones faciales que en mi cultura para mostrar sus emociones, normalmente me doy cuenta de cómo los otros reaccionan ante mí.

___ 5. Yo uso contacto visual directo con mis superiores para mostrar que los respeto y que presto atención a lo que me dicen.

___ 6. Cuando encuentro una persona por primera vez, siempre actúo de manera relajada y segura a fin de dar una primera buena impresión.

___ 7. Cuando una persona responde a mis preguntas con silencio, normalmente me indica que la persona no entendió lo que le dije y no quiere causarme molestia a mí o a ella misma si me pide que repita la pregunta.

___ 8. Lo que no es dicho en una conversación es normalmente más importante que lo que se expresa directamente.

___ 9. La risa siempre indica que la persona está feliz y confortable.

___ 10. Las personas que tienen un fuerte olor corporal ofenden a los demás y deberían aprender hábitos personales de higiene por su propio bien.

___ 11. Uso muchos gestos y hago énfasis al hablar para remarcar ciertos puntos debido a que mis habilidades en lenguas extranjeras no son muy buenas y esas claves no verbales me ayudan a hacerme entender por personas que no hablan mi propio idioma.

³¹ Actividad extraída de: Santos Velasco, F. (2004). *Desarrollo de la competencia intercultural en alumnado universitario: Una propuesta formativa para la gestión en empresas multiculturales*

___ 12. Normalmente trato de mantener una conversación activa y viva porque las personas podrían pensar que no soy muy inteligente o que mis habilidades en el lenguaje son muy pobres si permanezco en silencio.

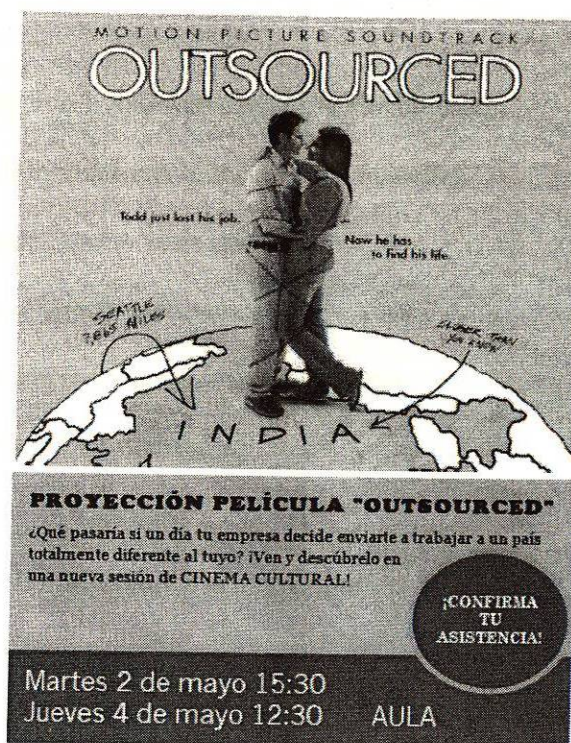
___ 13. Desde que las personas saben que soy de una cultura diferente, mi apariencia no es un factor importante que influya en cómo ellos piensan acerca de mí.

___ 14. Cuando recibo mensajes contradictorios entre la comunicación verbal y la comunicación no verbal de las personas, es mejor considerar sólo la comunicación verbal, ya que los mensajes no verbales son ambiguos y no desconozco los significados de la comunicación no verbal de otras culturas.

___ 15. La mejor manera para establecer buenas relaciones con los demás es demostrar amabilidad y disponibilidad a través de la sonrisa o la risa, y generalmente tratando a los otros como iguales.

6. CINEFORUM: "Outsourced"

Invitación:



Sinopsis³²:

India, USA 2006

Director: John Jeffcoat

Intérpretes: Josh Hamilton, Ayesha Dharker, Asif Basra y Matt Smith.

Implica culturas India y Norteamericana. Todd Anderson trabaja en un centro de atención al cliente en Seattle hasta que su puesto de trabajo y toda su oficina es subcontratada a la India. Irónicamente se le pide a Todd que viaje a la India para que entrene a su sustituto. En un primer momento, el caos de Bombay y los malentendidos culturales llevan a que Todd constantemente quiera volver a su vida cotidiana y a las comodidades de su hogar, pero luego su equipo de extraños pero simpáticos trabajadores indios hacen que Todd se de cuenta que tiene mucho que aprender de la India, de Estados Unidos y de él mismo. Pronto Todd descubre que la subcontratación pudo haber sido lo mejor que le haya pasado.

Se escoge esta película porque:

1. Muestra ejemplos de las dimensiones culturales.
2. Evita la caracterización cultural.
3. Proporciona experiencia transnacional.
4. Entretiene y motiva.

³² Información extraída de: http://www.uni-hildesheim.de/interculturalfilm/show_entry.php?fid=171&sid=0&cl=1 y Briam, C. (2010). *Outsourced: Using a comedy film to teach intercultural communication*.

7. EQUIPOS MULTICULTURALES

Contenido temático:

1. Aspectos que influyen al trabajar en equipos multiculturales.
2. Valores culturales y dimensiones culturales de Hofstede.
3. Explicación dimensión distancia de poder.
4. Actividad: "¿Puedo extender mi permiso?"
5. Explicación dimensión individualismo-colectivismo
6. Explicación dimensión logro-relación.
7. Actividad: "¿Quién está a cargo?"
8. Explicación dimensión tolerancia a la incertidumbre.
9. Actividad: "Dilema del gerente".
10. Reflexión grupal.

Descripción de las actividades:

1. ¿Puedo extender mi permiso?³³

Objetivo: Sensibilizar sobre la importancia de la jerarquía en ciertas culturas.

Materiales: hoja con caso o asimilador cultural (anexo a la actividad). Papel y lápiz o bolígrafo

Tiempo: 20 minutos

Procedimiento: Se divide el grupo en varios subgrupos de 3 o 4 personas y se reparte la hoja del caso, se pide que lo lean, discutan sobre el mismo y seleccionen una de las alternativas de respuesta que aparece al final. . Una vez tienen la alternativa de respuesta seleccionada, cada subgrupo informa individualmente de cuál fue su selección. En el caso que la alternativa escogida no sea la correcta, se pide al grupo que vuelva a discutirlo hasta que encuentren la alternativa correcta. Una vez todos los subgrupos han encontrado la respuesta correcta, se abre la discusión grupal.

³³ Actividad traducida y adaptada de: Incidente 65 en Cushner, K. y Brislin, R. (1996). *Intercultural Interactions. A practical guide*. California: SAGE. página 159.

HOJA DEL CASO ¿PUEDO EXTENDER MI PERMISO?

El Dr. Hong era un profesor visitante de Corea que estaba haciendo una investigación en una universidad americana con una beca de 6 meses que ofrecía una organización internacional.

En general el Doctor Hong tenía una estancia bastante placentera y se había hecho amigo del coordinador local del programa internacional que administraba la beca, el Doctor Brown.

El Doctor Hong y el Doctor Brown se reunían con frecuencia para discutir asuntos de interés mutuo y también asistían a las conferencias de cada uno. Dr. Brown era muy conocido en su campo, el autor de varios libros bien recibidos y citado con frecuencia. Anteriormente había trabajado con muchos visitantes internacionales.

Hacia el final del quinto mes de su estadía, el Dr. Hong fue a hablar con el Doctor Brown para explicarle que le gustaría permanecer más tiempo en los Estados Unidos y pedirle una beca que le permitiera quedarse un año más. El Dr. Brown le respondió que había muchas dificultades administrativas y de financiación para poder extender las becas. El Doctor Hong se fue de la reunión decepcionado.

En el último mes de estancia el Doctor Hong estuvo frío con el Doctor Brown y ya no iba a buscarlo para charlar ni acudía a sus conferencias.

¿Cuál fue la causa de esta tensa relación?

1. El Doctor Hong siente que el Doctor Brown tiene la autoridad para poder concederle una beca para permanecer más tiempo en Estados Unidos.
2. El Doctor Brown siente que el Doctor Hong ha sido egoísta al solicitar una beca adicional, ya que si se le proporciona la beca al Doctor Hong eso significa que no habrá fondos suficientes para otros visitantes internacionales.
3. El Doctor Brown siente que el Doctor Hong nada más quería su amistad porque le podía conseguir una beca.
4. El Doctor Hong no quería volver a Korea, sino establecerse en Estados Unidos.

Información adicional sobre las posibles explicaciones al incidente:

1. Es la mejor respuesta, el Doctor Hong pensó que el Doctor Brown al tener un alto status escolar tenía el control sobre el dinero.
2. Posible, pero no es la razón más probable ya que el Doctor Brown seguramente ya está acostumbrado a que la gente quiera alargar sus estancias.
3. Posible, pero no es la razón más probable. El Doctor Brown ha trabajado con extranjeros y ha de estar acostumbrado a que la gente se decepcione al no conseguir alargar sus estancias.
4. Podría ser la causa, pero no hay ninguna evidencia directa en el caso. Puede ser que el Doctor Hong quiera regresar a Korea.

2. ¿Quién está a cargo?

Objetivo: Sensibilizar sobre la importancia de los roles de género en determinadas culturas.

Materiales: hoja con caso o asimilador cultural (anexo a la actividad). Papel y lápiz o bolígrafo

Tiempo: 20 minutos

Procedimiento: Se divide el grupo en varios subgrupos de 3 o 4 personas y se reparte la hoja del caso, se pide que lo lean, discutan sobre el mismo y seleccionen una de las alternativas de respuesta que aparece al final. Una vez tienen la alternativa de respuesta seleccionada, cada subgrupo informa individualmente de cuál fue su selección. En el caso que la alternativa escogida no sea la correcta, se pide al grupo que vuelva a discutirlo hasta que encuentren la alternativa correcta. Una vez todos los subgrupos han encontrado la respuesta correcta, se abre la discusión grupal.

HOJA DEL CASO ¿QUIÉN ESTÁ A CARGO?

El presidente de la empresa de JaniceTani le pidió a ella y a su personal que cerraran un importante contrato con una empresa japonesa. El presidente pensó que su elección era especialmente buena ya que Janice, que es una japonesa-estadounidense de California, conocía bien la industria y además hablaba perfectamente japonés.

Mientras Janice y su equipo se estaban presentando a los representantes de la compañía japonesa, Janice notó una mirada burlona en el rostro del señor Yamamoto y le oyó repetir "jefa ejecutiva" a su asistente de una manera extraña.

Después de presentar los pormenores del contrato, Janice le preguntó al señor Yamamoto qué le parecía. Él respondió diciendo que tenía que discutir algunos detalles con el jefe del departamento. Janice le contestó que es por eso que ella estaba ahí. Sonriendo, el señor Yamamoto le dijo que había hecho un excelente trabajo explicando los detalles del contrato, pero que quería hablar personalmente con la persona a cargo.

Janice, empezándose a sentir frustrada, dijo que ella tenía ese cargo dentro de la empresa.

El señor Yamamoto, sin dejar de sonreír, miró a su asistente y le pidió concertar otra cita con Janice en otro momento.

¿Por qué crees que el Sr. Yamamoto sigue preguntando a Janice por el jefe del departamento?

1. El señor Yamamoto no creía que Janice le estaba diciendo la verdad cuando decía que era la jefa.
2. El señor Yamamoto nunca había escuchado la palabra "ejecutiva" y por eso no entendía qué significaba ser jefa ejecutiva.
3. Nunca había lidiado con una mujer que tuviera la posición de Janice, y dada su habilidad en explicarse tan bien, pensaba que su trabajo solamente era ese.
4. No le gustó la presentación de Janice y no quería tratar con ella la firma del contrato.

Información adicional sobre las posibles explicaciones al incidente:

1. Aunque el señor Yamamoto pudiera haber pensado que Janice era la intérprete, ella se presentó como jefa ejecutiva y no había razones para que le mintiera.

2. Puede ser, tiene que haber gente con ese mismo puesto en su empresa japonesa y su asistente le hubiera traducido el concepto.
3. Esta es la mejor respuesta. Generalmente en Asia las mujeres no suelen tener altos cargos en las compañías.
4. Podría ser, los americanos suelen hablar de forma más directa que los asiáticos, pero hay una respuesta que lo explica mejor.

3. El dilema del gerente³⁴

Objetivo: Sensibilizar sobre la importancia de aspectos como el control o la incertidumbre en el trabajo.

Materiales: hoja con caso o asimilador cultural (anexo a la actividad). Papel y lápiz o bolígrafo

Tiempo: 20 minutos

Procedimiento: Se divide el grupo en varios subgrupos de 3 o 4 personas y se reparte la hoja del caso, se pide que lo lean, discutan sobre el mismo y seleccionen una de las alternativas de respuesta que aparece al final. . Una vez tienen la alternativa de respuesta seleccionada, cada subgrupo informa individualmente de cuál fue su selección. En el caso que la alternativa escogida no sea la correcta, se pide al grupo que vuelva a discutirlo hasta que encuentren la alternativa correcta. Una vez todos los subgrupos han encontrado la respuesta correcta, se abre la discusión grupal.

HOJA DEL CASO EL DILEMA DEL GERENTE

Ned Schwartz, el gerente de una gran operación en una fábrica en Canadá, ha sido transferido a una operación del mismo tamaño en una filial de Centroamérica, dado que su producción siempre ha sido baja. Ned tiene una buena reputación por hacer las cosas, pero desde el principio, ha tenido que trabajar duro. Las regulaciones gubernamentales de su nuevo país hace que se le complique conseguir muchos de los materiales que necesita. La comunicación desde su nuevo lugar a la sede muchas veces es confusa y distorsionada. Incluso los hábitos personales de Ned en el trabajo han cambiado. Él estaba acostumbrado a trabajar hasta tarde e inspeccionar la planta después que la mayoría de los trabajadores se habían ido, pero el gobierno militar ha puesto un estricto toque de queda para el tipo de instalaciones como en la que trabaja Ned. En Canadá hay organizaciones que protestan por este tipo de irrazonables restricciones, pero sus nuevos superiores le dijeron que no hay nada que se pueda hacer. Ned se empezó a deprimir y a ser ineficaz. Finalmente le dijeron que se regresara a su operación inicial.

¿Cómo explicarías este incidente?

1. El trabajo no era realmente apropiado para Ned porque las dificultades eran demasiado grandes.
2. Ned se encontró a él mismo en una situación donde tenía relativamente poco control sobre los asuntos.
3. Las operaciones en el países del Tercer Mundo son muy difíciles de llevar a la maximización, dados los recursos disponibles.

³⁴ Actividad traducida y adaptada de: Incidente 62 en Cushner, K. y Brislin, R. (1996). *Intercultural Interactions. A practical guide*. California: SAGE. página 156.

4. Ned no tenía soporte local. Si él hubiera sido más simpático con las autoridades y los trabajadores, le hubieran ofrecido más cooperación.

Información adicional sobre las posibles explicaciones al incidente:

1. Ned ya había demostrado que podía llevar una gran empresa, es por eso que lo enviaron a Centro América.
2. Esta es la respuesta correcta, ya que Ned viene de una cultura en la que se tiene control sobre su propia vida y la vida de los demás. Se vio en una situación en la que estaba limitado y tenía poco control personal, y no supo qué hacer.
3. No es la respuesta más adecuada, ya que a pesar que las operaciones en países del "Tercer Mundo" generalmente tienen recursos limitados, pueden y ya han llegado a buenos niveles de producción.
4. No hay nada en el relato que nos diga que Ned no tenía el soporte de las autoridades y los trabajadores.

ANEXO 5: Guía entrevista focalizada

Expectativas al irse de intercambio

- ¿Porqué decides irte de intercambio?
- ¿Porqué México?
- ¿Porqué Monterrey?
- ¿Porqué el TEC? ¿Conocías qué era el TEC?

Educación

- Diferencias calidad información, estilo de enseñanza
- Diferencias calidad profesorado
- Diferencias estudiantes
- Diferencias en el idioma
- Actividades del ITESM para extranjeros: qué tipo de actividades, son de tu interés.

Interacción social

- ¿Con quién tienes más relación? Extranjeros, mexicanos o personas de tu mismo país.
- Cuándo y dónde te relacionas con cada uno de ellos (cantidad y calidad del contacto cultural).

Comprensión y participación cultural

- Qué has aprendido de la cultura mexicana
- cómo pensabas que era México y como piensas que es ahora.
- Sientes dificultad por integrarte a la cultura mexicana.
- nostalgia o sentimiento de fuera de lugar (dificultades afectivas)

Valoración intercambio

- Se cumplieron las expectativas
- Repetirías experiencia
- Lo recomendarías
- Cuál ha sido tu peor experiencia y la mejor
- impacto en la experiencia en el ámbito académico, personal

Actividades extranjeros

- Qué tipo de actividades
- Han sido de tu interés.
- Proyecto aprendizaje intercultural
- ¿Qué crees que debe mejorar el TEC en relación a sus estudiantes de intercambio?

Retorno a casa

- Expectativas

